



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**As necessidades educacionais dos alunos de  
escolas públicas paraenses em língua inglesa e a  
formação de docentes dessa língua na UFPA**

**Cristina da Conceição Costa Mácola**

Orientação: Paulo Lampreia Costa

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Avaliação Educacional*

Dissertação

Évora, 2013

Cristina da Conceição Costa Mácola

**As necessidades educacionais dos alunos de  
escolas públicas paraenses em língua inglesa e a  
formação de docentes dessa língua na UFPA**

Tese apresentada à Universidade  
de Évora, como parte dos requisitos  
para obtenção do grau de Mestre em  
Educação

Área de Concentração:

Avaliação Educacional

Orientador:

Professor Doutor Paulo Costa

Belém, Pará

2013

Nome: Cristina da Conceição Costa Mácola

Título: As necessidades educacionais dos alunos de escolas públicas paraenses em língua inglesa e a a formação de docentes dessa língua na UFPA

Tese apresentada à Universidade de Évora, Portugal, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Presidente: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Cid

Instituição: Universidade de Évora      Assinatura: \_\_\_\_\_

Arguente: Prof. Dr. António Ricardo Miranda

Instituição: Universidade de Évora      Assinatura: \_\_\_\_\_

Orientador: Prof. Dr. Paulo Costa

Instituição: Universidade de Évora      Assinatura: \_\_\_\_\_

À  
Minha mãe,  
Terezinha Costa

Ao  
Meu marido,  
Rui Mácola

Sem os quais  
a realização deste estudo  
não teria sido possível.

## AGRADECIMENTOS

A efetivação deste estudo evidenciou que a realização de nossos sonhos só é possível através de muito trabalho e de muito amor. E no meu caso, além de trabalho, claro, foi somente através do imenso amor da minha família que eu realizei o meu sonho.

Assim, apesar da redação e da responsabilidade deste estudo ser de cunho individual, contudo, o presente trabalho é um produto resultante de uma ação coletiva, pois várias pessoas contribuíram direta ou indiretamente para a sua concretização. E este é o momento propício para agradecer àqueles que fizeram parte desta longa jornada.

Antes de tudo e de todos, agradeço ardorosamente à Nossa Senhora de Nazaré, nossa padroeira, que abençoou e iluminou minha mente e alimentou meu espírito durante toda essa caminhada.

Agradeço ao amigo, companheiro e marido Rui Mácola que guiou meus passos nesta jornada de forma incansável e diligente, sustentou meu ânimo com paciência e zelo, e sempre acreditou que eu era capaz.

Agradeço à minha mãe, Terezinha Costa, que tomou para si as minhas responsabilidades de mãe e dona de casa durante essa caminhada e, com seu amor incondicional, ainda deu-me forças nos momentos de angústia em que eu duvidava de minhas próprias forças.

Agradeço à minha filha mais velha, Yasmin Luanda, pelas suas palavras de incentivo, por sua alegria, por sua amizade e por sua lealdade. Obrigada por ser minha amiga.

Agradeço aos meus dois filhos menores, Gabriella e Tales, pela compreensão e paciência que tão precocemente demonstraram e por serem minha inspiração para superar desafios que pareciam intransponíveis.

E também meus sinceros agradecimentos ao orientador Professor Doutor Paulo Lampreia.

Obrigada a todos.

Tente Imaginar um mundo sem professores.

É só imaginar um mundo sem nenhuma  
outra profissão.

Revista Nova Escola

(Março, 2013, p. 21)

## RESUMO

O aprendizado da Língua Inglesa, no Brasil, há muito tem sido restrito ao desenvolvimento das habilidades comunicativas de compreensão e produção escrita. No Pará, nem o desenvolvimento destas habilidades têm sido concretizado. No Ensino Fundamental, o aprendizado desse idioma é restrito à assimilação de um parco vocabulário, e, no Ensino Médio, envolve uma gramática instrumental de emergência e dicas para um concurso para uma vaga na universidade.

Na busca por uma das causas deste problema, nós realizamos uma investigação curricular no curso de formação docente em Língua Inglesa na Universidade Federal do Pará, a UFPA. Primeiro, definimos algumas necessidades educacionais dos alunos das escolas públicas do Pará, depois investigamos se a formação do professor de inglês estava vinculada a essas necessidades.

Na investigação curricular, selecionamos uma turma de formando do curso docente de Língua Inglesa, coletamos a opinião dos alunos, dos professores e da direção, através de questionários e entrevistas. Realizamos uma breve análise documental da universidade e algumas observações do complexo acadêmico. Recorremos à análise de conteúdo para a interpretação dos dados qualitativos e à estatística descritiva simples para a interpretação dos dados quantitativos.

A investigação curricular constatou que a faculdade busca o equilíbrio entre teoria e prática docente através do desenvolvimento teórico-científico-cultural-social do professor de inglês. Mas que, apesar de contextualizar o aprendizado de seu aluno, ainda necessita capacitá-lo para contextualizar a própria aula para as necessidades dos alunos das escolas públicas paraenses.



PALAVRAS-CHAVES: Currículo, formação docente, língua inglesa, escolas públicas, necessidades educacionais, UFPA.

## ABSTRACT

Learning English Language as a foreign language in Brazil has been a limited learning about reading and writing abilities. In Pará, none of these abilities have been learned at all. In educational systems of Pará, children in middle<sup>1</sup> school develop only a small vocabulary, and children in high school develop only a grammar program aiming a contest to get in a university.

Seeking a cause of this problem, we developed a curriculum study in an English Language Lecture Graduate Program at the Federal University of Pará. First, we defined some learners' needs from public schools in Pará then we investigated if English Language curriculum aimed those necessities.

Through the curriculum study we questioned the headmaster, the teachers of a specific group of English teaching students as well as the students themselves about their university program. We used questionnaires and interviews, made some willful observations of the university complex and we did a document analysis. The process of interpreting information was based on a content analysis of qualitative data and a simple descriptive statistics to quantitative data.

Our curriculum study evaluated the university as a college that tries to achieve a proper balance between theory and teaching practice. However, as future English teachers of Pará, their students need to improve their ability to teach the public school students accordingly learner's needs.

**KEY WORDS:** Curriculum, teaching graduate program, English Language, public school, educational needs, UFPA.

---

<sup>1</sup> Oxford Advanced Learner's Dictionary (1995). Oxford: Oxford University Press.

**LISTA DE SIGLAS**

BA <sup>3</sup>	Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma
CAL	Centro Acadêmico de Letras
CLLE	Cursos Livres de Línguas Estrangeiras
CNE	Conselho Nacional de Educação
FALEM	Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas
ILC	Instituto de Letras e Comunicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LABENALE	Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Moderna
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFILE	Programa de Proficiência em Leitura em Língua Estrangeira
PP	Projeto Político

PP da FALEM	Projeto Político da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas
SEDUC	Secretaria de Educação
SISAE	Sistema de Gerenciamento das Ações Extensionistas
UFPA	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
A Justificativa da Pesquisa .....	23
O Problema para Além do Pará .....	24
As Possíveis Causas do Problema .....	25
A hipótese Escolhida .....	25
A investigação Curricular.....	25
A Universidade Federal do Pará.....	26
A Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas .....	26
Os objetivos Gerais e Específicos da Investigação .....	27
A Metodologia.....	28
A Estrutura da Investigação.....	28
I. O PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA....	31
I. 1. Os Quatro Pilares da Educação Mundial da UNESCO e o Ensino da Língua Inglesa.....	31
I. 1. 1. Ensinar a conhecer. ....	32
I. 1. 2. Ensinar a fazer.....	32
I. 1. 3. Ensinar a compartilhar. ....	33
I. 1. 4. Ensinar a ser. ....	33
I. 2. O Ensino & a Aprendizagem da Língua Inglesa.....	33
I. 2. 1. Objetivos do ensino do professor de inglês no Ensino Fundamental.....	36
I. 3. Métodos e Abordagens de Ensino da Língua Inglesa .....	37
I. 3. 1. A questão de qual método usar no ensino do inglês. ....	38
I. 3. 2. Abordagens para o aprendizado da Língua Inglesa. ....	40
I. 4. Avaliação da Aprendizagem da Língua Inglesa.....	43
I. 4. 1. A prova escrita como um instrumento de avaliação do inglês: Avaliação Somativa.....	45

I. 4. 2. Instrumentos de avaliação cotidiana: Avaliação Formativa.....	46
I. 4. 3. Avaliação como motivação para o aprendizado do inglês. ....	47
I. 5. O Aprendizado do Inglês em Diferentes Países .....	48
I. 6. O Aprendizado do Inglês no Brasil .....	49
I. 6. 1. O Sistema Educacional Brasileiro.....	49
I. 6. 2. O Ensino da Língua Inglesa no Brasil. ....	51
I. 7. O aprendizado do inglês no Pará.....	53
II. AS LEIS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA .....	57
II. 1. Ministério da Educação e Cultura - MEC.....	57
II. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB .....	58
II. 3. Plano Nacional de Educação - PNE.....	62
II. 4. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.....	63
II. 4.1. PCN - Ensino Fundamental. ....	64
II. 4.2. PCN Ensino Fundamental - Língua Estrangeira.....	64
II. 4.3. PCN Ensino Médio - PCNEM. ....	71
II. 4.4. PCN Ensino Médio - Língua Estrangeira. ....	73
II. 4.5. PCN+ Ensino Médio - Língua Estrangeira. ....	74
III. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO .....	80
III. 1. Definição de Currículo .....	81
III. 1.1. Definição técnica e burocrática de currículo. ....	82
III. 1.2. Teorização curricular.....	83
III. 1.3. Definição de currículo como um configurador da prática.....	85
III. 2. Estrutura e Organização Curricular .....	86
III. 2.1. Estrutura curricular.....	86
III. 2.2. Organização curricular. ....	87
III. 3. As Teorias Curriculares .....	91
III. 3.1. Teorias tradicionais sobre currículo. ....	92

III. 3.2. Teorias críticas sobre currículo. ....	92
III. 3.3. Teorias pós-críticas sobre currículo.....	93
III. 4. Subsistemas e sua Influência no Currículo.....	93
III. 4.1. Subsistema político-administrativo e Subsistema de participação social e de controle. ....	94
III. 4.2. Subsistema de ordenação do sistema educativo. ....	94
III. 4.3. Subsistema de produção de meios e Subsistema de criação de conteúdos.....	95
III. 4.4. Subsistema de especialistas e de pesquisa e Subsistema de inovação.....	95
III. 4.5. Subsistema prático-pedagógico. ....	95
III. 5. O Currículo e suas Múltiplas Facetas .....	96
III. 5.1. O currículo prescrito.....	98
III. 5.2. O currículo apresentado aos professores. ....	102
III. 5.3. O currículo modelado pelos professores. ....	104
III. 5.4. O currículo em ação. ....	106
III. 5.5. O currículo realizado. ....	107
III. 5.6. O currículo avaliado. ....	108
III. 6. Avaliação Curricular .....	108
III. 6.1. Modelos de avaliação curricular.....	109
III. 6.2. Seis facetas da avaliação curricular. ....	111
III. 6.3. Requisitos mínimos de uma avaliação curricular. ....	115
IV. CURRÍCULO & FORMAÇÃO DOCENTE EM INGLÊS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....	117
IV. 1. Currículo e a Formação do Professor .....	117
IV. 1.1. Noção de competências na formação docente.....	119
IV. 1.2. Saberes docentes. ....	120
IV. 1.3. Pilares da Educação da Unesco na formação do professor. ....	121
IV. 1.4. A interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade na formação do professor. ....	121

IV. 1.5. Formação continuada do professor. ....	124
IV. 2. Currículo e a Formação de Professores de Línguas .....	125
IV. 2.1. A cultura na formação do professor de Línguas. ....	127
IV. 2.2. As competências na formação do professor de Línguas. ....	128
IV. 3. Currículo na Educação no Brasil.....	132
IV. 3.1. Princípios da Educação Nacional Brasileira. ....	132
IV. 3.2. Currículo Nacional Brasileiro. ....	134
IV. 3.3. Vestibular. ....	136
IV. 3.4. Educação Superior Brasileira. ....	137
IV. 3.5. Formação do Professor no Brasil. ....	138
IV. 3.6. A formação do professor de Inglês no Brasil. ....	139
IV. 3.5. A desvalorização do professor brasileiro. ....	140
IV. 4. Currículo no Pará .....	141
IV. 5. Currículo na Universidade Federal do Pará (UFPA) .....	142
IV. 5.1. Currículo e a formação do professor de Língua Inglesa no Pará. ....	144
IV. 6. Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - FALEM.....	145
IV. 6.1. Projeto Pedagógico 2010 da FALEM. ....	146
IV. 6.2. Avaliações na FALEM.....	149
IV. 7. Currículo da Faculdade de Letras Estrangeiras da UFPA.....	149
IV. 7.1. Princípios curriculares da FALEM. ....	149
IV. 7. 2. Pressupostos Curriculares. ....	150
IV. 7.3. Estrutura Curricular da FALEM. ....	154
<b>V. CURRÍCULO &amp; O APRENDIZADO DO INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARÁ .....</b>	<b>156</b>
V. 1. Currículo de um Curso de Inglês no Primeiro Ano Escolar .....	156
V. 2. Currículo da Secretária de Educação - SEDUC .....	159
Conteúdo curricular da disciplina de inglês. ....	160
Livro didático de inglês. ....	160



IV. 2.1. Reformulação Curricular Escolar no Pará.....	161
V. 3. As Escolas da Secretaria de Educação no Estado do Pará .....	162
V. 4. Os Alunos das Escolas Públicas do Estado do Pará .....	164
V. 5. O ensino do Inglês nas Escolas Públicas do Pará.....	165
V. 5.1. O inglês que acontece nas escolas públicas paraenses. ....	165
V. 5.2. Avaliação de Inglês nas escolas estaduais.....	167
V. 5.3. As necessidades dos alunos paraenses no aprendizado do inglês. ....	168
VI. PROCESSOS DE UMA INVESTIGAÇÃO CURRICULAR NA UFPA .....	173
VI. 1. Metodologia .....	173
VI. 1.1. Definição da pesquisa. ....	174
VI. 1.2. Formulação do problema.....	174
VI. 1.3. Construção da hipótese.....	175
VI. 1.4. Determinação dos objetivos. ....	176
VI. 1.5. Seleção da amostragem. ....	179
VI. 1.6 Definições do método e do tipo de estudo. ....	182
VI. 1.7. Delimitação da pesquisa.....	184
VI. 1.8. Elaboração dos instrumentos de coleta de dados. ....	187
VI. 2. Questionário .....	194
VI. 2.1. Questionário alunos: Construção. ....	194
VI. 2.2. Questionário alunos: Objetivos. ....	195
VI. 2.3. Questionário alunos: Tópicos.....	196
VI. 2.4. Questionário alunos: Teste Piloto. ....	197
VI. 2.5. Questionário alunos: Perguntas.....	198
VI. 2.6. Questionário: Operacionalização de Variáveis. ....	198
VI. 2.7. Questionário: Escalas Sociais utilizadas. ....	199
VI. 2.8. Questionário alunos da FALEM - Perguntas & Justificativas. ....	200
VI. 2.9. Questionário alunos: Relatório.....	210

VI. 3. Entrevistas .....	213
VI. 3.1. Entrevista: Diretor. ....	213
VI. 3.2. Entrevista Diretor: Construção.....	214
VI. 3.3. Entrevista Diretor: Objetivos. ....	215
VI. 3.4. Entrevista Diretor: Tópicos. ....	215
VI. 3.5. Entrevista Diretor: Perguntas. ....	216
VI. 3.6. Entrevista Diretor: Relatório. ....	216
VI. 3.7. Entrevista com o Diretor da FALEM - Perguntas & Justificativas.....	218
VI. 4. Entrevista com os Professores Formadores.....	225
VI. 4.1. Entrevista professores: Construção. ....	225
VI. 4.2. Entrevista professores: Objetivos.....	227
VI. 4.3. Entrevista professores: Tópicos. ....	227
VI. 4.4. Entrevista professores: Seleção de entrevistados.....	228
VI. 4.5. Entrevista professores: Perguntas. ....	228
VI. 4.6. Entrevista professores: Relatório. ....	229
VI. 4.7. Entrevista professores: Perguntas e justificativas. ....	230
VI. 4.8. Adaptações de perguntas à disciplina do professor.....	233
VI. 5. Observações .....	234
VI. 6. Análise Documental .....	239
VII. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS NA UFPA - UMA INVESTIGAÇÃO CURRICULAR.....	242
VII. 1. Uma Investigação Curricular .....	243
VII. 2. Análise e Interpretação de uma Investigação Curricular .....	244
VII. 3. Análise dos Dados Coletados.....	244
VII. 3.1. Análise dos dados coletados através das ENTREVISTAS.....	246
VII. 3.2. Análise dos dados coletados através dos QUESTIONÁRIOS. ....	247
VII. 3.3. Análise dos dados coletados através das OBSERVAÇÕES.....	248

VII 3.4. Análise dos dados coletados através dos DOCUMENTOS e das LEIS.....	248
VII. 4. Interpretação dos Dados Coletados.....	250
VII. 4.1 O currículo prescrito da FALEM.....	252
VII. 4.2. O currículo apresentado aos professores da FALEM. ....	258
VII. 4.3 O currículo moldado pelos professores da FALEM. ....	260
VII. 4.4 O currículo em ação na FALEM.....	264
VII. 4.5. O Currículo Realizado na FALEM .....	269
VII. 4.6. O Currículo Avaliado na FALEM .....	291
VII. 5. O Currículo da FALEM & As Escolas Públicas.....	307
VII. 5.1. Entrevista com o diretor.....	307
VII. 5.2. Entrevista com as professoras.....	309
VII. 5.3. Questionário dos aluno. ....	313
CONCLUSÃO.....	320
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	324
Objetivos Alcançados .....	324
Dificuldades Superadas .....	325
Possibilidades de Melhorias nas Entrevistas Com as Professoras.....	326
Possibilidades de Melhorias na Entrevista Com o Diretor .....	327
Possibilidades de Melhorias no Questionário.....	328
Limitações Encontradas.....	329
Sugestões de Práticas Docentes Possíveis Sem Recursos Padronizados.....	329
Sugestões para Estudos Futuros .....	330
Relevância deste Estudo Curricular.....	331
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	334
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	338
BIBLIOGRAFIA .....	339

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A – TESTE PILOTO: Questionário Utilizado no Teste Piloto.....	340
Apêndice B – TESTE PILOTO: Perguntas Excluídas e suas Justificativas.....	344
Apêndice C – TESTE PILOTO: Dados coletados no Teste Piloto .....	346
Apêndice D – QUESTIONÁRIO .....	370
Apêndice E – QUESTIONÁRIO: Grade de Categorização .....	376
Apêndice F – QUESTIONÁRIO: Respostas das Questões Abertas .....	379
Apêndice G – QUESTIONÁRIO: Análise Quantitativa das Questões Fechadas .....	393
Apêndice H – QUESTIONÁRIO: Categorização .....	403
Apêndice I – ENTREVISTA DIRETOR: Rascunho.....	418
Apêndice J – ENTREVISTA DIRETOR: Questões Excluídas.....	425
Apêndice K – ENTREVISTA DIRETOR: Guião .....	434
Apêndice L – ENTREVISTA DIRETOR: Protocolo.....	439
Apêndice M – ENTREVISTA DIRETOR: Grade de Categorização.....	456
Apêndice N – ENTREVISTA DIRETOR: Categorização de Dados .....	458
Apêndice O – ENTREVISTA PROFESSOR: Rascunho .....	465
Apêndice P – ENTREVISTA PROFESSOR: Questões Excluídas & Justificativas..	468
Apêndice Q – ENTREVISTA PROFESSOR: Guião .....	470
Apêndice R – ENTREVISTA PROFESSOR: Protocolo .....	472
Apêndice S – ENTREVISTA PROFESSOR: Grade de Categorização .....	490
Apêndice T – ENTREVISTA PROFESSOR: Categorização dos Dados .....	492
Apêndice U – PROJETO PEDAGÓGICO DA FALEM: Resumo .....	501

**ÍNDICE DE ANEXOS**

ANEXO I – DESENHO CURRICULAR .....	545
ANEXO II – ATIVIDADES CURRICULARES POR PERÍODO LETIVO .....	547
ANEXO III – QUADRO DE DISCIPLINAS POR EIXO .....	549
ANEXO IV – EMENTAS DAS DISCIPLINAS - LÍNGUA INGLESA.....	552
ANEXO V – CONTEÚDO DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS .....	565
ANEXO VI – DOCUMENTOS LEGAIS E MINUTAS DE RESOLUÇÕES DA FALEM .....	570
ANEXO VII – CONTEÚDO GRAMATICAL DE INGLÊS PARA O <i>MIDDLE SCHOOL</i> .....	574



# Introdução

---

## INTRODUÇÃO

Esta é uma investigação social educacional que visa avaliar o currículo de formação docente do curso de Letras Licenciatura Plena em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA) e averiguar se tal currículo qualifica o novo professor para satisfazer as necessidades educacionais dos alunos das escolas públicas do Estado do Pará.

A investigadora deste estudo é professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa e de suas respectivas Literaturas. A Língua Inglesa, como um idioma estrangeiro, está presente na vida da pesquisadora há mais de trinta anos. E, após quatorze anos atuando em cursos livres de inglês e mais seis anos atuando como professora de inglês no sistema de ensino público estadual do Pará, a constatação da precariedade no aprendizado do inglês nas escolas públicas paraenses é inevitável.

No Brasil, o aprendizado da Língua Inglesa nas escolas públicas está distante do ideal. As aulas de inglês nestas instituições, de forma geral, são descontextualizadas e carentes de trabalho direcionado para a cultura e para a cidadania. E o desenvolvimento das habilidades comunicativas de compreensão e produção oral e escrita é irrisório. No Pará, o aprendizado da Língua Inglesa nas escolas públicas encontra-se no mesmo patamar que as outras escolas públicas brasileiras. O aprendizado do inglês no Pará é precário e reforçado por um antigo dito popular que profere que “inglês é só pra gringo, não pra gente”.

### **A Justificativa da Pesquisa**

A formação cidadã, na sociedade, é a função capital da escola. É ela que deve preparar seus alunos nos múltiplos aspectos sociais, tais como o cultural, o político e social, além dos conteúdos acadêmicos. E, diante do cenário multi-cultural globalizado, o aprendizado da língua inglesa não deve ser negligenciado por sua imensa penetração internacional e consquente e inevitável invasão linguística em todos os meios de comunicação, comércio, ciência e tecnologia de todos os países do mundo (Antunes, 2010).

O aprendizado da Língua Inglesa ultrapassa o âmbito acadêmico, pois estudar um segundo idioma permite conhecer uma nova forma de se comunicar, uma nova cultura e, com certeza, uma nova forma de ver o mundo. Aprender um segundo idioma amplia o horizonte do aluno. Em nossa opinião, as crianças e jovens paraenses poderão estar sendo privados desse crescimento.

### **O Problema para Além do Pará**

O problema de aprendizagem da Língua Inglesa não é uma situação restrita ao Pará. De fato, as escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, de forma geral, apresentam a mesma problemática.

Segundo o livro “Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares” (Lima, 2011), há no Brasil um enorme paradoxo na educação pública que permite um professor ensinar ao aluno aquilo que ele mesmo desconhece, situação que já configura um problema na qualificação docente para o Ensino Fundamental e Médio. A mesma publicação cita também outro mito brasileiro: o de que é impossível aprender inglês na escola pública brasileira; quem quer aprender inglês, deve buscar um curso livre de línguas.

Esta realidade é igualmente vivenciada e até ignorada pelos paraenses. Na busca por uma solução para essa problemática, a primeira atitude comum é a de procurar um culpado. No entanto, acusar alguém pode não passar de uma maneira de encobrir nossa própria incompetência (Lima, 2011).

Decidimos, como Vilson Leffa (Lima, 2011), não apontar o dedo para outrem e lançar dois olhares diferentes sobre o fracasso do ensino do inglês nossas escolas públicas: um olhar para trás na tentativa de localizar a raiz do problema, e um olhar para frente, mantendo a determinação e tentar vislumbrar uma possível solução.

Problema para esta investigação: Qual é a razão do aprendizado precário do inglês nas escolas públicas estaduais paraenses?



### **As Possíveis Causas do Problema**

No Pará, além da qualificação inadequada do professor de inglês, as escolas enfrentam outros problemas que certamente têm sua parcela de contribuição para o aprendizado precário do inglês. As escolas mal estruturadas, ausência de material didático, de bibliotecas, laboratórios de línguas, computadores e *Internet*.

Há ainda os problemas administrativos como a superlotação das salas e a heterogeneidade de conhecimento dos alunos, e os problemas sociais como a baixa autoestima dos alunos e falta de interesse, e a sobrecarga de trabalho do professor e sua baixa remuneração.

### **A hipótese Escolhida**

Para este estudo, entre tantos fatores contribuintes para um mesmo problema, o ponto de partida escolhido foi o professor. O professor pode ser a solução ou o problema em um processo de ensino-aprendizagem. Por isso, nossa hipótese para este estudo é: a formação docente em Língua Inglesa na maior universidade paraense, a UFPA, não está suficientemente vinculada às necessidades educacionais reais dos alunos das escolas públicas paraenses.

### **A investigação Curricular**

Para viabilizar a confirmação ou a infirmação de nossa hipótese, realizamos uma investigação curricular na formação docente em inglês da UFPA. Pois, fazendo nossas as palavras de J. Gimeno Sacristán: “Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com as suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?” (SACRISTÁN, 2008, p. 168).

No entanto, uma avaliação curricular se traduz numa empreitada a ser desenvolvida, não por um único investigador, mas por um grupo de pesquisadores por um tempo, pelo

menos, trienal. O que está além de nossas possibilidades temporal e de pessoal. Portanto, nos centramos em apenas algumas facetas de uma avaliação curricular da formação dos professores no Pará: o Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará, os professores e, os alunos do Curso de Formação Docente em Língua Inglesa e, ainda, uma breve descrição do complexo educacional da FALEM.

### **A Universidade Federal do Pará**

A Universidade Federal do Pará é a maior provedora de professores no Pará. É uma das maiores e mais importantes instituições da Amazônia. Ela congrega várias faculdades federais existentes no estado do Pará. E, dentro destes universos, a UFPA oferece 513 cursos de graduação, 45 programas de pós-graduação, dos quais 43 são cursos de mestrado e 22 são de doutorado.

A UFPA é composta por mais de 50 mil pessoas, sendo 2.522 professores e 2.309 servidores técnico-administrativos; 32.169 alunos matriculados nos cursos de graduação, 18.891, na capital, e 13.278, distribuídos pelo interior do Estado.

A Universidade do Pará é uma universidade *multicampi* que tem como objetivo a promoção do desenvolvimento regional amazônico. Sua missão é a de produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável.

### **A Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas**

A Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, a FALEM, pertence ao Instituto de Letras e Comunicações (ILC) da UFPA. Esta faculdade oferece quatro Cursos de Licenciatura em Letras estrangeiras com habilitações em alemão, espanhol, francês e em inglês. São

turmas oferecidas no turno matutino ou noturno. O Curso de Licenciatura em Língua Inglesa desta faculdade é o foco de nossa investigação.

### **Os objetivos Gerais e Específicos da Investigação**

Esta investigação possui dois objetivos gerais: averiguar as reais necessidades dos alunos das escolas públicas estaduais no aprendizado da Língua Inglesa e realizar uma breve investigação curricular no curso de formação docente em inglês na Universidade Federal do Pará.

Para o primeiro objetivo geral, aquele sobre a averiguação das reais necessidades dos alunos das escolas públicas estaduais no aprendizado da Língua Inglesa, nós estabelecemos como objetivo específico caracterizar as reais necessidades estudantis: Curriculares; Emocionais; Estruturais; Sociais; Políticas, e Culturais.

Para o segundo objetivo geral, o sobre a realização de uma breve investigação curricular no curso de formação docente em inglês na Universidade Federal do Pará, definimos como objetivos específicos: Constatar o nível das habilidades comunicativas em compreensão e produção oral e escrita; Avaliar o conhecimento do formando sobre o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), PNE (Plano Nacional da Educação Brasileira) e sobre a LDB (Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira); Ponderar o conhecimento do formando sobre as necessidades dos alunos estaduais acima listadas; Ajuizar a autoestima e segurança do formando quanto à sua futura profissão; Averiguar a consciência desse futuro professor da importância do seu papel como professor de Língua Inglesa e da importância desse idioma na vida de seu futuro aluno; Indagar sobre a forma de avaliação que o formando utilizaria para avaliar o aprendizado de seus alunos e Averiguar pontos positivos e pontos que precisam melhorar no curso de formação docente da UFPA.

## **A Metodologia**

Para a concretização da investigação foi delineado um limite de abrangência: a turma de formandos de 2010 que estava cursando o sexto módulo do curso de formação docente da FALEM.

A metodologia desta investigação foi desenvolvida através do Método Indutivo com foco na identificação das características do curso de formação docente em inglês da FALEM por meio de um Estudo Explicativo na busca por um conhecimento mais profundo desta realidade acadêmica.

Esta investigação configura um Estudo de Campo que ressalta a análise da estrutura acadêmica e curricular da FALEM por meio da utilização de uma Abordagem Qualitativa complementada por técnicas de Pesquisa Quantitativa. Os dados coletados pelos inquéritos do questionário e da entrevista foram analisados pela técnica da Análise de Conteúdo para os dados qualitativos e por uma Análise Estatística Descritiva Simples para determinados dados mensuráveis.

## **A Estrutura da Investigação**

Nos dois primeiros capítulos, discorreremos um enquadramento teórico sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa e sobre a relação entre as Leis Educacionais Brasileiras e o Ensino da Língua Inglesa.

O terceiro capítulo abarca diversas acepções entre Currículo e Educação. Neste capítulo, currículo tem sua estrutura e organização esmiuçadas. Os subsistemas que influenciam um currículo são explicitados e as seis facetas curriculares de um programa educacional são brevemente descritas. Por fim, este terceiro capítulo delineia a estrutura de uma avaliação curricular e associa o currículo e a formação de professores.

O quarto e o quinto capítulos descrevem a relação entre Currículo & a Formação Docente em Inglês na Universidade Federal do Pará e a relação entre o Currículo & O Aprendizado do Inglês nas Escolas Públicas Estaduais do Pará, respectivamente.

No sexto capítulo são explicitados nossos Processos na Investigação Curricular na UFPA. Neste capítulo delineamos a pesquisa, descrevemos detalhadamente a metodologia utilizada, o processo de análise documental, as observações realizadas e a construção dos inquéritos.

O sétimo capítulo descreve a interpretação dos resultados obtidos: A formação dos Professores de inglês na UFPA - Investigação Curricular. Este capítulo aborda como foi realizada a análise dos dados coletados através dos inquéritos construídos, a posterior Interpretação dos dados segundo as seis facetas do currículo da FALEM e, por fim, é explicitada uma triangulação dos dados sobre Escolas Públicas Paraenses.

As Conclusões abarcam tanto as reflexões referentes à investigação curricular da FALEM quanto as referentes à confirmação ou não da hipótese selecionada para a investigação.



# Capítulo 1

**O PROCESSO DE ENSINO E A  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA  
INGLESA**



## I

### **O PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

Neste primeiro capítulo será explanado de forma breve o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Inicialmente, como base de toda Educação, os Quatro pilares da Educação Mundial, desenvolvidos pela UNESCO, têm a sua essência, para uma educação de qualidade, aplicada ao processo de ensino e aprendizagem do inglês.

Segundo, é exposto um breve inventário dos objetivos de um professor de inglês e uma lista de ações a serem utilizadas por esse profissional da educação que colaboram para a sustentação motivacional das aulas de inglês em sala de aula.

O terceiro ponto do processo de ensino e aprendizagem do inglês a ser sucintamente descrito aqui engloba alguns métodos e algumas abordagens essenciais para apreensão significativa da Língua Inglesa.

Em seguida, dissertamos acerca da polêmica avaliação da aprendizagem do inglês. Apresentamos pontos de vistas de diferentes autores e em seguida uma descrição de certos instrumentos avaliativos utilizados na avaliação do aprendizado da Língua Inglesa.

Os últimos três assuntos a serem referenciados neste capítulo abordam o como diferentes países, incluindo, o Brasil, trabalham o processo de ensino e aprendizagem do inglês; afunilando para o aprendizado da Língua Inglesa no Pará, estado brasileiro situado no norte do Brasil, o foco deste estudo.

#### **I. 1. Os Quatro Pilares da Educação Mundial da UNESCO e o Ensino da Língua Inglesa**

Em 1990, na Tailândia, a Unesco organizou uma conferência mundial de educação na busca por um consenso do que seria a base para uma educação de qualidade. Neste encontro multinacional, foram definidos quatro pilares da Educação mundial cujos valores, virtudes e conteúdos conceituais e procedimentais deveriam ser refletidos e desenvolvidos nas escolas

através das disciplinas curriculares. E, claro, no ensino da Língua Inglesa, tais pilares devem ser igualmente aplicados no momento da transmissão dos conteúdos conceituais e procedimentais pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem do inglês (Antunes, 2010).

Os quatro pilares da Educação mundial são Ensinar a Conhecer, Ensinar a Fazer, Ensinar a Compartilhar e Ensinar a Ser. No Brasil, no entanto, tais pilares ainda sobrevivem muito mais como intenções educacionais do que como metas escolares definidas (Antunes, 2010).

### **I. 1. 1. Ensinar a conhecer.**

O ensino da Língua Inglesa, de uma vez por todas, deve se afastar da entediante apresentação de regras gramaticais e começar a desafiar o aluno com textos. Deve desvincular do ponto central da aula o assunto a ser ensinado e transformá-lo em uma oportunidade do aluno aprender a se utilizar desse conhecimento em situações fora de sala de aula. Um bom texto reconstruído pelo estudante pode ensinar mais que conteúdo, propõe o pensar e ensina o aprender a aprender (Antunes, 2010).

Um aluno do Ensino Fundamental ao sair da escola provavelmente não dominará plenamente a língua apreendida, mas deve levar esquemas de ação para saber onde e como procurar respostas que não possui e, sobretudo, saber pensar como encaixar suas descobertas em sua compreensão (Antunes, 2010, p. 103).

### **I. 1. 2. Ensinar a fazer.**

No processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, as competências (saber fazer ou utilizar) e as habilidades (bem fazer) devem ser trabalhadas concomitantemente com cada conteúdo que é ministrado pelo professor em sala de aula. O bem aprender só acontece quando o aluno compreende o que fazer com o que ele aprendeu, por exemplo, como aplicar os novos saberes do inglês no seu dia a dia em seu mundo real (Antunes, 2010).



### **I. 1. 3. Ensinar a compartilhar.**

A felicidade pessoal inexistente sem as relações interpessoais, logo o aprendizado da Língua Inglesa, além de concatenar novas palavras em novos e velhos contextos, deve ponderar a sociedade interligando os aprendizes. Através do inglês, o aluno pode expandir o seu conceito sobre o compartilhar para além da sala de aula e se conscientizar da importância do coletivo para sua felicidade através do tão conhecido “bate-papo” ora na Língua Materna ora no novo idioma (Antunes, 2010).

### **I. 1. 4. Ensinar a ser.**

Este quarto pilar da Educação Mundial unifica e remata os três pilares anteriores. É intrínseco à função do professor proporcionar ao seu aluno os meios para ele descobrir e valorizar sua individualidade, uma vez que o autoconhecimento capacita o aluno no respeito próprio e no respeito ao próximo. Assim, o aluno é capaz de se transformar e de transformar o outro de forma mútua. O aprendizado da Língua inglesa, ao apresentar uma nova cultura, um novo mundo, oferece ao aluno novas formas de olhar seu próprio mundo.

“Não se é professor de verdade se as aulas não ajudam o aluno a conhecer, conhecer para saber fazer, fazer o bem para compartilhar e, assim, ao “ser” se autoconhecer e ajudar a mudar o mundo em que vive e onde aprende a conviver”

(Antunes, 2010, p. 105).

## **I. 2. O Ensino & a Aprendizagem da Língua Inglesa**

O aprendizado da Língua Inglesa difere pouco do aprendizado de qualquer outra disciplina. Uma vez que no processo de ensino e aprendizagem de toda disciplina escolar, o aluno deve ser sempre o protagonista de seu aprendizado, o mesmo deve acontecer no aprendizado da Língua Inglesa (Antunes, 2010).

E, neste processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma, o papel do professor é o de “criar em seus alunos níveis de aspiração linguística sempre mais elevada” e de demonstrar afeto pelo seu aluno e por suas realizações, pois antes de querer ser uma “grande” pessoa, todo aluno deseja ser amado (Antunes, 2010).

O aprendizado do inglês envolve um processo de construção de significados em outra língua e tem como base a maneira como o aluno vivencia seu ambiente e como ele vê o mundo. Por essa razão, o professor de inglês deve, acima de tudo, completar o seu conhecimento sobre a língua que ensina com o conhecimento sobre o aluno a quem ensina (Antunes, 2010).

Uma vez que “Aprender é se informar...” e “... aprender significativamente é se transformar” (Antunes, 2010), o professor de Língua Inglesa, para motivar seus alunos, necessita:

- Inicialmente, realizar uma avaliação diagnóstica mapeando o nível de conhecimento de sua turma acerca da Língua Inglesa, pois o novo saber é “uma ressignificação de saber conhecido”;
- Criar um aprendizado contextualizado e significativo para a turma;
- Relacionar sempre que possível a Língua Materna com a Língua Inglesa;
- Auxiliar seu aluno na construção de suas ideias em inglês tornando-o um ser discursivo e não um estudante dependente das regras da gramática normativa da Língua Inglesa;
- Efetivar uma ressignificação da noção sobre o erro ressaltando sua importância no processo de aprendizagem;
- Eliminar a padronização linguística e intelectual abrindo espaço para a criatividade e para a ousadia discente, valorizando dessa forma a individualidade de cada aluno, pois no aprendizado do novo idioma “o uso da

linguagem é o ponto de partida e de chegada, é a maneira como nosso cérebro aprende a língua”.

- Propor desafios à curiosidade e à inteligência de seus alunos ora através de palavras simples ora através de expressões corriqueiras da Língua Inglesa;
- Associar o aprendizado de sua classe a atividades prazerosas para seus alunos, pois “nada interessa tanto a uma criança ou a um adolescente quanto a ele mesmo”;
- Disponibilizar ferramentas e meios através dos quais os estudantes possam buscar suas respostas e trabalhar seu auto aprendizado.

Há inúmeras metodologias de ensino de inglês, e algumas serão abordadas mais adiante. As metodologias de ensino de inglês são maneiras diferentes de se levar passo-a-passo o aluno a empreender o inglês, cada qual com suas características e ações. Há também diversas linhas de abordagem dessas diferentes metodologias que se integram e complementam para proporcionar ao aluno o aprendizado do novo idioma. E cada professor, de acordo com sua formação, suas crenças e de acordo com suas experiências decide seguir este ou aquele método e adotar determinada abordagem.

Além de métodos e abordagens, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa requer um ambiente agradável, interessante e sugestivo para os alunos, onde o emocional age como condutor do conhecimento. O professor deve tornar o conteúdo de sua aula em algo surpreendente, colorido, atrativo e desafiador na medida certa para a sua classe a fim de consolidar uma aprendizagem significativa, rica de conteúdo e duradoura (Antunes, 2010).

### **I. 2. 1. Objetivos do ensino do professor de inglês no Ensino Fundamental.**

O professor de língua estrangeira deve sempre preparar o ambiente propício para a aquisição de um novo idioma, trabalhar, sempre que possível, as quatro habilidades do aprendizado do inglês como formas de comunicação, e, ao planejar suas aulas previamente, ele deve se certificar de incluir em seus planejamentos as seguintes ações (Antunes, 2010):

- Apresentar o aluno ao mundo contemporâneo plurilíngue;
- Deixar evidente para o aluno que ao aprender inglês ele terá acesso a bens culturais da humanidade;
- Vivenciar uma experiência de comunicação com o uso do inglês;
- Trabalhar o conhecimento sistêmico sobre a oralidade e a organização textual escrita relativo ao onde, como e quando utilizar o inglês através de uma significativa comparação com a língua materna;
- Trabalhar a leitura e a pesquisa como fontes de informações, descobertas e diversão;
- Desvendar novas e diferentes habilidades comunicativas;
- Fomentar uma consciência linguística crítica dos diversos usos que podem ser concretizados através da Língua Inglesa;

Na realidade, para o professor de Língua Inglesa do ensino fundamental, não são poucos os objetivos, e a probabilidade de que todos os alunos alcancem plenamente todos esses objetivos na conclusão de seu curso é pequena.

Porém, objetivos são mais que apenas metas a serem buscadas. Os objetivos, em suma, representam caminhos a serem percorridos. E claro que, apesar de nem sempre ser possível, o desejável é serem atingidos todos esses objetivos, entretanto, o esforço e a dedicação

empenhados para tais metas devem sempre nos lembrar que “tem mais valor uma boa caminhada que a certeza de um fim” (Antunes, 2010, p. 49).

### **I. 3. Métodos e Abordagens de Ensino da Língua Inglesa**

Uma grande questão no ensino da Língua Inglesa no Brasil concerne ao fato das crianças necessitarem recorrer a escolas especializadas em línguas estrangeiras para aprender inglês. E, claro, há enormes diferenças entre as escolas regulares e as escolas especializadas em línguas. O número de alunos por sala e o tempo de duração de cada aula são alguns diferenciais assim como o próprio processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Este processo de ensino nas escolas regulares difere bastante do que ocorre em escolas especializadas no ensino de línguas. Primeiro, porque a política e os objetivos de uma escola regular divergem, de modo geral, do que é estabelecido nas escolas de línguas, como por exemplo, a determinação nas escolas de línguas de um único padrão linguístico (americano ou britânico) para o ensino; o que raramente ocorre nas escolas regulares.

Segundo, a determinação de qual método de ensino utilizar ou em qual abordagem focar em sala de aula independe do professor nas escolas especializadas de línguas, enquanto que nas escolas regulares, todo o processo de ensino e aprendizagem fica a cargo único do professor que ministrará a aula.

Terceiro, e de maior importância, a educação contemporânea busca “a realização de projetos pedagógicos coletivos, a partir dos quais as barreiras disciplinares sejam transpostas a fim de evitar a fragmentação do conhecimento” (Donnini L. P., 2010, p. 15), o que, de forma alguma, faz sentido na organização das escolas especializadas em línguas, pois nesta há somente uma disciplina que é a língua estrangeira.

Vê-se que não se trata apenas de uma questão organizacional do processo de ensino e aprendizagem do inglês nas escolas regulares, mas, fundamentalmente, trata-se de uma ressignificação cultural deste processo de forma conceitual e paradigmática.

### **I. 3. 1. A questão de qual método usar no ensino do inglês.**

A questão de qual método utilizar no ensino da Língua Inglesa é uma das maiores preocupações da comunidade acadêmica do ensino de inglês. O consenso qual melhor método a ser usado no ensino do inglês é a nível local e geralmente preso a determinados períodos da história do Ensino da Língua Inglesa.

A busca pelo método ideal é antiga e o resultado é um leque sobreposto de variados métodos apresentado para as escolas. Desde o método com ênfase na tradução e na gramática até os conhecidos métodos audiovisuais. Há tempos em que ora é exaltado um determinado método, ora é exaltado outro (Antunes, 2010).

Há décadas, diferentes metodologias são concebidas para sistematizar o aprendizado da Língua Inglesa. Um desses métodos, como por exemplo, é o método *The Oral Approach Language Teaching* ou *Situational Language Teaching* (Abordagem Oral ou Situacional) que foi concebido na Grã-Bretanha e se fundamenta na apresentação do vocabulário através de objetos concretos ou suas respectivas representações gráficas realizando uma associação entre conteúdo linguístico e significado. Este método foi base para a sequência didática do *Presentation* (conteúdo da aula apresentado em contexto situacional), *Practice* (prática controlada por repetições e tabelas de substituição) e *Production* (produção dos alunos para avaliação docente sobre o que foi apreendido), o conhecido método PPP (Donnini & Platero, 2010).

Outro método é o Método Audiovisual, o antigo Audiolingual que baseado em três pilares (o estímulo, a resposta e o reforço) trata a aprendizagem de novos idiomas como uma aquisição de comportamentos verbais. Esse método tem raízes norte-americanas, teve seus procedimentos fundamentados por linguísticos e psicólogos, e tornou-se um marco na história do ensino de línguas (Donnini & Platero, 2010).

Após esses movimentos educacionais iniciais, inúmeros métodos alternativos se manifestaram como o *Silent Way* (Ensino silencioso) e o *Total Physical Response* (Resposta Física Total). E, a partir da década de 60, o envolvimento de linguistas e metodólogos se tornou mais intenso surgindo outros métodos como o do movimento comunicativo no ensino de línguas cujo foco era o desenvolvimento das competências comunicativas, o método das relações entre forma e uso (*Usage & Use*), ou ainda o método que decompõe a competência comunicativa em quatro competências: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. E, posteriormente, em oposição ao conceito da aplicação do ensino situacional, houve ainda o advento do conceito de contextualização, o da ênfase no desenvolvimento das habilidades comunicativas como eixo articulador de conteúdo (Brandão, 2004/2006/2009).

Os métodos de ensino de línguas estrangeiras também receberam influências do construtivismo de J. Piaget e da teoria sociocultural de L. S. Vygotsky e, no panorama internacional, foram propostos métodos como o do *Content-based Instruction* (CBI), o método do Ensino Baseado no Conteúdo cujo enfoque está no ensino da língua estrangeira como um meio de se obter informações e não como um fim em si mesmo e o *Task-based Language Teaching* (TBL), o método do Ensino Baseado em Tarefas onde o eixo das aulas são as tarefas (atividades) realizadas pelos alunos na resolução de problemas (Brandão, 2004/2006/2009).

Hoje, de forma geral, a metodologia que impera é a do bom senso, pois se percebeu que não existe um método perfeito de ensinar inglês de forma igual para todas as escolas e para todos os alunos. Abandonar o estereótipo do “não importa a situação de aprendizagem, o caminho é apenas um” para o ensino da Língua Inglesa, deu maior flexibilidade e mais liberdade pedagógica para o professor. O que mais importa atualmente, ao invés de métodos de ensino, são as formas de abordagem do inglês nas salas de aula (Antunes, 2010).

### **I. 3. 2. Abordagens para o aprendizado da Língua Inglesa.**

As formas de abordagem da Língua Inglesa são fundamentadas na linguagem, na interação entre professor e aluno e na edificação de uma aprendizagem mais significativa para o aluno. O aluno é o protagonista do seu aprendizado e o professor é o mediador entre o inglês e este aluno (Antunes, 2010).

A aprendizagem linguística dessas abordagens pedagógicas baseia-se nos pré-conhecimentos que o estudante traz para a sala e no uso da linguagem proporcionando uma experiência comunicativa e motivadora para os alunos (Antunes, 2010).

O professor de Língua Inglesa, inicialmente, deve estar consciente do fato da capacidade de compreensão oral e escrita de um aluno, tanto na língua materna quanto da Língua Inglesa, abarcando uma multiplicidade de fatores de natureza cognitiva e de natureza social. O fator cognitivo e a construção de significados envolvem diretamente a contribuição do aluno na sua própria aprendizagem. E o fator social diz respeito à história de vida desse aluno, a sua interação com sua turma e à leitura que ele faz do mundo em que vive. Logo, compreender “envolve a capacidade de atribuição de significado em relação interacional com quem fala, e a ressonância do que é falado com a realidade cultural que nos envolve e da qual fazemos parte.” (Antunes, 2010, p. 86).

Portanto, a primeira abordagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa é o reconhecimento da turma, tanto cognitivo quanto social, feito pelo professor. É importante verificar o conhecimento de mundo de seu aluno e o que ele compreende da informação recebida através do que lê, vê e assiste. Assim como buscar avaliar o conhecimento de sua turma sobre organização textual, oral e escrito, estrutura gramatical e organização lexical de um texto na língua materna. Após esse cuidadoso reconhecimento do como pensa o aluno e de qual o nível acadêmico em ele se encontra, resta finalmente ao professor apenas a criteriosa escolha para a turma de um texto significativo para o



desenvolvimento da prática da leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), um texto com maior facilidade no quesito de relacionar os saberes dos alunos com os tópicos abordados no texto trabalhado (Antunes, 2010).

Ao abordar o processo de aprendizagem oral, vale lembrar que o processo de compreensão oral difere pouco do da compreensão escrita. A exigência de uma interação imediata e o conhecimento fonético-fonológico são os principais diferenciais, e este último torna o gravador um instrumento essencial no processo de compreensão e produção oral. E para desassociar o “impossível” do processo de escuta e compreensão do inglês, o professor deve ser cauteloso com seus discursos quanto ao nível do vocabulário utilizado e quanto à organização linguística textual.

Outras abordagens que podem ser igualmente aplicadas são o incentivo aos alunos para tomarem notas de itens lexicais, o estímulo quanto ao uso de um gravador pessoal e a proposta de atividades práticas de produção oral por parte dos alunos, tudo construído através do confronto entre o conhecimento prévio do aluno e o suas novas descobertas (Antunes, 2010).

Nas escolas públicas do estado do Pará inexistem laboratórios de línguas e há uma carência enorme de recursos como livros paradidáticos, livros didáticos de qualidade, dicionários mono ou bilíngues, gravadores, TV, computadores e softwares. Uma abordagem para contornar tal carência é a utilização de jornais e revistas, material útil para a pesquisa e para a elaboração de diversas tarefas (Antunes, 2010).

Um aluno somente deve ser levado à produção quando já houver conquistado certa base lexical e um mínimo de organização textual relacionados com o tema a ser abordado. A atividade de produção escrita, assim como a oral, deve ter uma abordagem baseada numa progressão abrangente, ou seja, uma abordagem que envolva tanto o desenvolvimento de vocabulário quanto o trabalho com itens morfossintáticos, inclusive fazendo distinção entre

descrição, narração e argumentação. Suporte visual e disponibilidade de fontes variadas sobre o tema são tópicos decisivos que devem ser cuidadosamente planejados pelo professor na busca por uma produção mais diversificada e significativa para a turma (Antunes, 2010).

Outra abordagem é a realização de tarefas significativas para os alunos. Ou seja, além de uma estruturação adequada, a tarefa em sala de aula deve ter transparência quanto à meta a ser atingida, deve ter clarificação quanto aos passos a serem seguidos para a sua resolução e deve ressaltar no aluno a consciência da importância de seu papel como executor da tarefa proposta (Antunes, 2010).

O aprendizado de uma língua estrangeira envolve a linguagem e estimular a comunicação entre os alunos é uma abordagem essencial. Dispor aos alunos, em sala de aula, momentos para que troquem informações sobre o que realizaram naquela tarefa é essencial para que compartilhem experiências, relatem sua compreensão na execução de seus trabalhos e, assim, percebam a importância de seu papel na sua aprendizagem tanto nos trabalhos individuais quanto nos em grupos (Antunes, 2010).

E, por fim, uma abordagem simples, mas muito pertinente, é a utilização correta do quadro negro (ou branco ou verde) durante as aulas de inglês. Esta antiga ferramenta da sala de aula deve deixar de ser apenas um registro escrito do que foi debatido oralmente e deve se transformar em um indispensável recurso para o processo mais significativo de ensino e aprendizagem. O quadro negro (ou o seu substituto mais moderno, o Datashow) deve ser utilizado para concluir um determinado conteúdo, atrelar assuntos aparentemente diversos com clara continuidade, ou ainda pode ser utilizado para, por exemplo, enfatizar ideias do tipo âncoras acerca de um tema onde estas podem ser ressaltadas em letras maiores ou coloridas de modo diferenciado, para destacar as relações existentes entre diferentes tópicos abordados, para propor perguntas a serem pensadas até a próxima aula, ou mesmo para auxiliar os alunos a abandonarem o antigo hábito de fazer uma cópia mecânica do quadro no seu caderno e

construírem uma representação pessoal de seu aprendizado através de múltiplas linguagens como lembretes, desenhos e figuras. Esta é uma utilização motivadora do quadro negro, bem elaborada e base de um melhor aprender (Antunes, 2010).

#### **I. 4. Avaliação da Aprendizagem da Língua Inglesa**

A avaliação escolar não é um assunto de opinião unânime no Brasil. Na realidade, as avaliações das disciplinas escolares variam de Estado para Estado, de cidade para cidade, de escola para escola e até de professor para professor. Há aqueles que defendem a avaliação diária e contínua; há aqueles que trabalham com apresentações e seminários, além de utilizarem a prova escrita bimestral; e ainda há aqueles que se mantêm até hoje fiéis somente à prova escrita e nada mais para avaliar o aprendizado de seus alunos.

O ato de passar uma prova escrita para os alunos e o ato de avaliar os alunos não representam ações unívocas. A prova até pode integrar o ato de avaliar, mas avaliar envolve um mundo de ações muito além da prova escrita. O ato de avaliar, segundo Cipriano Carlos Luckesi (2011), é um ato de investigar.

Avaliar é investigar a qualidade do aprendizado, ou seja, realizar um estudo através de determinados recursos metodológicos que descrevam e qualifiquem a realidade discente. Com os dados desta investigação escolar, os educadores (professores, pedagogos e gestores) têm acesso a bases consistentes para suas decisões e ações pedagógicas escolares (Luckesi, 2011).

A avaliação do aprendizado da Língua Inglesa gera ainda muitos debates, pois as discussões se iniciam na construção curricular, passando pelas metodologias, pelo material didático se estendendo até às avaliações do aprendizado.

A avaliação do aprendizado de uma nova língua gera reuniões e conferências a muitos anos acerca tanto do que envolve o processo de ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira quanto da avaliação, da análise desta avaliação, da confiabilidade e da validade de cada avaliação, debates sobre uma possível padronização ou sobre a concepção de normas

avaliativas gerais, discussões envolvendo os prós e os contras dos testes objetivos assim como o uso ou não de “traduções” nestes testes, entre outros assuntos relacionados ao processo de ensino aprendizagem de uma Língua Estrangeira (Allen, 1965).

Harold B. Allen (1965), muito antes de nossa geração de professores de inglês, já chamava a atenção docente para o intento principal da avaliação escolar: reunir informações válidas para uma tomada inteligente de decisões na ação pedagógica. O autor cita a importância da avaliação diagnóstica cujo intuito é averiguar o conhecimento e as habilidades que cada aluno possui para, somente após a recolha desses dados, iniciar o curso em questão. Os resultados de uma avaliação diagnóstica podem, inclusive, ser utilizados futuramente em comparação com as avaliações no final do curso tanto para apurar o progresso do aluno quanto para detectar suas dificuldades a serem trabalhadas posteriormente. Poucos professores fazem uma avaliação diagnóstica por que a maioria assume que seus alunos iniciam num nível zero “virtual” (Allen, 1965).

Simone Selbach (Antunes, 2010) concorda que a prova escrita é apenas um instrumento de avaliação que juntamente com entrevistas, trabalhos em grupo, cadernos, observações do professor e outros, faz parte da avaliação como um todo. A autora ainda acrescenta que um bom sistema de avaliação do aprendizado do inglês, como a avaliação de toda disciplina escolar, deve ser contínua, diversificada, interdisciplinar, integradora e formativa (Antunes, 2010, pp. 154-155).

Outros autores (Rocha, 2008) defendem que no processo de avaliação da aprendizagem do inglês, o conceito de proficiência deve ser tomado além da utilização técnica e absoluta, deve ser tomado como um conceito de proficiência mais relativo que leva em conta o nível inicial de proficiência do aluno e o nível de proficiência que este aluno deverá ou poderá alcançar dentro de certo período de tempo. Avaliar a proficiência de um aluno é avaliar sua capacidade “de agir efetivamente em situações específicas de uso propositado e

situado da linguagem” (Rocha, 2008, p. 99), além do aprendizado de todas as quatro habilidades (falar, ouvir, ler, escrever) e do conhecimento linguístico (fonologia, ortografia, vocabulário e estruturas).

No Ensino Fundamental brasileiro, os processos avaliativos devem respeitar as áreas de conhecimento da linguagem trabalhadas assim como as áreas de conhecimentos integrantes do crescimento da criança, como os conhecimentos cognitivo, linguístico, físico, sociocultural e emocional. O desempenho esperado das crianças é o desenvolvimento da sua capacidade de fazer uso do inglês em situações cotidianas diante de seu professor e colegas dentro e fora da escola, mesmo que sejam situações simples que, ao longo do processo, prepare-as para práticas de linguagens mais complexas (Rocha, 2008, p. 100).

Lívia Donnini, Luciana Platero e Adriana Weigel também defendem o respeito à complexidade avaliativa de um processo de aprendizagem repleto de inúmeros valores e rejeitam a avaliação unidirecional e objetiva. Ponderam como principais avaliações as avaliações diagnósticas (feita antes do curso), as avaliações formativas (contínua, feita durante o curso) e as avaliações somativas (feita ao final do curso).

#### **I. 4. 1. A prova escrita como um instrumento de avaliação do inglês: Avaliação Somativa.**

A prova escrita, seja ela de questões abertas ou fechadas, tem como objetivo avaliar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Antes da realização da prova é imprescindível esclarecer para os alunos os tópicos abordados na prova, os critérios avaliativos que nortearão a sua correção e o tempo que os alunos disponibilizarão no momento da prova (Antunes, 2010).

No momento de construção da prova, deve-se considerar a coerência entre o conteúdo trabalhado em sala e o conteúdo da prova, a clareza e a simplicidade na proposição das questões, a adequação a extensão da prova e o tempo que os alunos dispõem para resolvê-la.

É necessário ainda levar em conta o balanço entre questões de maior e de menor complexidade e a distribuição adequada na pontuação das questões (Antunes, 2010).

O momento pós-prova também é muito significativo para o aprendizado do inglês, pois na devolução das provas corrigidas, o professor tem a oportunidade de trabalhar as dúvidas e erros de cada aluno, de modo individual ou coletivo. Assim, todos têm acesso a momento rico de aprendizado proporcionado através do reconhecimento e da supressão de falhas e dificuldades (Antunes, 2010).

#### **I. 4. 2. Instrumentos de avaliação cotidiana: Avaliação Formativa.**

Segundo Donnini, Platero & Weigel (2010), é no cotidiano escolar que o professor é capaz de apreender a aprendizagem de seus alunos em decurso. Um recurso muito útil para a avaliação formativa é a observação dos alunos, pois em situações cotidianas como o envolvimento do aluno nas atividades em sala de aula, o professor pode verificar indícios importantes das habilidades e dificuldades do desenvolvimento do aluno. Além de tomar notas de suas observações, o professor pode lançar mão outros recursos avaliativos como o portfólio e a tabela de aprendizagem KWL (Donnini & Platero, 2010).

Os Portfólios, apesar de serem conhecidos como um processo um pouco mais demorado, são instrumentos avaliativos que representam um procedimento bastante rico no qual os alunos reconhecem o seu processo de aprendizado e criam uma coletânea das atividades realizadas por eles mesmos através de textos, fotografias, depoimentos, pequenos objetos, e tudo mais que estiver relacionado com o seu aprendizado e tudo o que ele queira catalogar em seu portfólio (Donnini & Platero, 2010).

As tabelas de aprendizagem, ou, *KWL charts*, são trabalhadas tanto em cartolinas quanto nos cadernos dos alunos. Em uma tabela de três colunas, os alunos, em pequenos grupos, registram o seu aprendizado. Na primeira coluna, antes de uma atividade ou de um período de aprendizado, os alunos anotam o que já sabem (*Know*); na segunda coluna, eles

registram suas expectativas quanto ao aprendizado do inglês naquele momento, registram o que gostariam de saber (*Want to know*). E, após a realização da atividade ou após um determinado período de tempo, os alunos retomam a tabela e registram o que aprenderam (*Learned*). Este tipo de avaliação permite que o aluno averigue seu próprio desenvolvimento no aprendizado do inglês (Donnini L. P., 2010).

#### **I. 4. 3. Avaliação como motivação para o aprendizado do inglês.**

Muitos alunos começam a estudar a Língua Inglesa entusiasmados com a possibilidade de logo falar inglês, acreditam que falarão em inglês quase que instantaneamente, como em um passe de mágica. E, claro, passado esse momento de euforia, ao constatar que a aprendizagem não é tão automática assim, eles se sentem um pouco desmotivados. Daí a importância do diálogo e do esclarecimento dos objetivos determinados, e é igualmente importante o professor propor juntamente com seus alunos ajustes e reconfigurações dos objetivos estabelecidos.

Desta forma a avaliação também pode ser um instrumento de motivação. No momento que o professor oferece um retorno (*feedback*) do desenvolvimento do aluno de modo transparente e honesto, focalizando os avanços do aluno e mostrando possíveis soluções para as suas dificuldades, ele auxilia este aluno na superação de sensações de incapacidade e desânimo.

Tão importante quanto estimular a aprendizagem de um novo idioma e lançar metas de aprendizagem é valorizar as conquistas alcançadas, sejam elas quais forem, e reavaliar as metas ainda a serem conquistadas, sempre tentando manter o entusiasmo pelo conhecimento do novo. Nas palavras dos autores: “Avaliar as expectativas dos alunos e ajudá-los a estabelecer objetivos exequíveis é um passo importante; fazer que a avaliação revele as aprendizagens empreendidas e valorizar essas aprendizagens, também” (Donnini & Platero, 2010, p. 87).

## I. 5. O Aprendizado do Inglês em Diferentes Países

A Língua Inglesa tem uma imensa penetração internacional como idioma oficial de vários países e devido ao seu poderio político tanto no passado com o Reino Unido quanto no presente com os Estados Unidos da América. Tornou-se, pode-se assim dizer, uma segunda língua de âmbito mundial por causa de seus termos radicados nos meios de comunicação, no comércio, na tecnologia e na ciência (Antunes, 2010).

Além de ser um meio de comunicação de valor indubitavelmente utilitário, aprender inglês proporciona uma formação intercultural ao conscientizar o aprendiz da pluralidade cultural do seu mundo, aspecto fundamental na formação cidadã contemporânea na qual não se admite o cidadão apenas nacional, é necessário buscar, neste mundo cada vez mais globalizado, o cidadão do mundo (Antunes, 2010).

Ensinar Língua Inglesa é bem mais que simplesmente cumprir uma ação profissional, é comprometer-se com a democratização do social e do cultural, pois é através da linguagem que todos acessam informações, que adultos e crianças se comunicam, se expressam, elaboram argumentos, defendem suas opiniões, constroem suas interpretações de mundo e produzem cultura.

Em alguns países o aprendizado do inglês é parte fundamental do currículo escolar. Em Portugal, por exemplo, o aprendizado de um segundo idioma, e às vezes até de um terceiro, acontece imediatamente nos primeiros anos da infância. É um fato interessante, pois estimula a criatividade e a habilidade mental da criança. Outra vantagem importante é que os educandos mirins, sem maiores dificuldades, aprendem a se comunicar em um segundo idioma, o que, por sua vez, facilita a superação de obstáculos culturais futuros.

Na República das Filipinas<sup>2</sup>, as crianças aprendem a escrever em tagalo<sup>3</sup> e concomitantemente começam a ter contato com a oralidade da língua inglesa nas escolas. Lá,

---

<sup>2</sup> As Filipinas são um vasto arquipélago da Insulíndia. O nome oficial do país é República das Filipinas.



as primeiras aulas são somente orais, nada de papel e caneta; primeiro ouvir e depois falar. Escrita ou leitura em inglês são atividades posteriores à correta prática oral da língua inglesa. O inglês é o segundo idioma mais falado depois do tagalo ou filipino, o idioma oficial (Dacanay, 1967).

## **I. 6. O Aprendizado do Inglês no Brasil**

Aqui no Brasil, apesar das crianças terem contato com a Língua Inglesa cada vez mais cedo, o nível de aprendizado deste idioma ainda precisa melhorar bastante. Ao que tudo indica o brasileiro ainda não está convencido da importância do aprendizado da Língua Inglesa, apesar da massificação de informações ditando o valor de ser bilíngue.

### **I. 6. 1. O Sistema Educacional Brasileiro.**

No Brasil, não há um sistema nacional único de Educação, mas sim um sistema de Educação subdividido em três esferas, uma federal, outar estadual e a municipal. O trabalho educacional dessas esferas administrativas deve ser realizado de maneira organizada e, sempre que possível, de forma colaborativa entre si (Brandão, 2004/2006/2009).

O Sistema Federal de Ensino, representado pela União, envolve as universidades públicas, as universidades privadas e os órgãos federais de Educação como, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação.

O Sistema Estadual de Ensino e do Distrito Federal, representado pelos Estados e pelo Distrito Federal, compreende as escolas de Ensino Fundamental e Médio (públicas e privadas), os colégios técnicos estaduais, as universidades estaduais e os órgãos estaduais de Educação e do Distrito Federal.

---

<sup>3</sup> O tagalo ou philipino (Tagalog ou Philipino), também conhecido como filipino, é um dos principais idiomas falados na República das Filipinas.

O Sistema Municipal de Ensino, representado pelos Municípios, abarca as instituições municipais e privadas de Educação Infantil, as escolas municipais de Ensino Médio e Fundamental e os órgãos municipais de Educação, como os Conselhos Municipais de Educação (Brandão, 2004/2006/2009).

EDUCAÇÃO BRASILEIRA		
Níveis de Ensino		Modalidades de Ensino
Educação Infantil	Creche	Educação de Jovens e
	Pré-Escolar	Adultos
Ensino Fundamental		Educação Profissional
Ensino Médio		
Ensino Superior		Educação Especial

**Figura 1. Estrutura da Educação Básica Brasileira segundo Brandão (2004/2006/2009).**

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	
Cursos Superiores	
Graduação	
Pós-Graduação	Modalidade Latu Sensu
	Modalidade Strictu Sensu
Cursos Sequenciais	
Cursos de Extensão	

**Figura 2 Estrutura da Educação Superior Brasileira segundo Brandão (2004/2006/2009).**

Segundo Brandão (2004/2006/2009), a Educação Básica no Brasil subdivide-se em Educação Infantil para crianças de até seis anos de idade através de creches e pré-escolas, Ensino Fundamental com duração mínima de oito anos (da 1ª à 8ª série) e Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, de duração mínima de três anos (do 1º ao 3º ano); depois dessa Educação Básica, o aluno parte para a universidade.

Este ano, no entanto, o Sistema Educacional Estadual Brasileiro está apostando em um diferencial: o tempo integral de estudo. Logo, para acomodar o Ensino Infantil, geralmente de responsabilidade do Município, o Ensino Fundamental nas escolas estaduais passou a ter nove anos de duração e foi subdividido em Fundamental Menor que abarca do 1º ano ao 5º ano (antigas 1ª a 4ª séries da Educação Infantil) e Fundamental Maior que envolve o 6º ano até o 9º ano (antigas 5ª a 8ª séries).

Nas escolas públicas estaduais, a jornada escolar no Ensino Fundamental e do Ensino Médio deve ser de no mínimo quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula, no período matutino ou vespertino. No novo sistema integral do Ensino Fundamental Menor esse período foi ampliado, agora a permanência do aluno na escola desde as 08h00minutos, com saída às 17h00min. No ano de 2012, o novo sistema integral está sendo praticado apenas no Ensino Fundamental Menor (do 1º ao 5º ano), mas há rumores de sua extensão tanto para o Ensino Fundamental Maior (do 6º ao 9º ano) quanto para o Ensino Médio.

No Ensino Fundamental, o processo de ensino e aprendizagem do inglês no Brasil é bastante diverso. Nas escolas particulares, o enfoque passa por um vocabulário limitado, gramática excessiva, prática auditiva parca e trabalho oral nulo. Quando o aluno deseja aprender a se comunicar na Língua Inglesa, ele paga e estuda no contra turno em um curso de inglês em uma das centenas de escolas de línguas no país.

### **I. 6. 2. O Ensino da Língua Inglesa no Brasil.**

No, Brasil, entre as três línguas estrangeiras mais utilizadas no Brasil (inglês, espanhol e francês), o inglês é a língua mais ensinada no Ensino Fundamental, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Ainda assim, o nível de proficiência neste idioma é irrisório. Em uma pesquisa de ranking em proficiência na Língua Inglesa realizada pela rede de ensino de idiomas *Education First*, o Brasil ocupa o 31º lugar, entre 44 nações; é o resultado de décadas de descaso quando até o mínimo e o essencial no aprendizado de um idioma é falho.

“Parte do problema repousa na falta de profissionais qualificados” (Ratier, 2011, p. 28), parte na estrutura precária das escolas públicas e parte do problema repousa numa cultura gramatiqueira do ensino do inglês.

O ensino do inglês para crianças no Ensino Fundamental Menor é mais centrado em um vocabulário limitado, canções infantis, alguns jogos educativos, e, a prática social da linguagem é insignificante (Lima, 2011).

No Ensino Fundamental, apesar de um conteúdo considerável, os alunos saem dessa fase sem um vocabulário mínimo e ainda com dúvidas sobre o *verb to be*. São aulas sem prática textual, com foco na gramática e com total desprezo pela oralidade e pela percepção auditiva. Ainda assim, o aluno é aprovado e chega ao Ensino Médio.

No Brasil, ao terminar o Ensino Médio, o aluno faz um exame chamado de Vestibular que, se aprovado, ele ingressa em uma universidade. Desta forma, direcionar o foco do processo de ensino-aprendizagem das escolas de Ensino Médio para a aprovação do aluno no vestibular faz parte da cultura educacional brasileira.

Logo, é somente no Ensino Médio que o ensino da Língua Inglesa ganha um pouco mais de expressão e o seu aprendizado é totalmente direcionado para o Vestibular. O objetivo, agora nesta etapa, é contornar a deficiência de um aprendizado básico mínimo do inglês, driblar a dificuldade de compreensão linguística e abastecer o aluno de “macetes” (dicas) sobre como realizar uma leitura superficial de um dado texto e encontrar rapidamente as respostas requisitadas.

No vestibular, à Disciplina Língua Inglesa, só concerne a leitura e a interpretação de pequenos textos. Por isso, as escolas só se preocupam com as habilidades da escrita e da leitura, apesar de nos Parâmetro Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) (PCN, 2000, p. 30) estar claro a relevância do desenvolvimento comunicativo pleno do aluno na língua estrangeira e que a escola deve

prover o aluno de meios que possibilitem alcançar um nível de competência linguística suficiente para acessar informações de fontes variadas neste idioma, informações estas que possam contribuir para a formação cidadã deste estudante.

No Brasil, ainda, devido à dedicação quase exclusiva das instituições educativas a uma aprovação no Vestibular, a disciplina de Língua Inglesa acabou perdendo um pouco de sua identidade. Nos corredores das escolas brasileiras ressoa entre os alunos o slogan “não se aprende inglês na escola” (Donnini & Platero, 2010) e o inglês, como disciplina, segue dia-a-dia perdendo seu prestígio.

Falando de maneira mais abrangente, no Brasil, a disciplina de inglês nas escolas públicas não acontece, e há, sim, um persistente fracasso na aprendizagem da língua estrangeira nestas instituições.

### **I. 7. O aprendizado do inglês no Pará**

Em Belém, capital do estado Pará, a situação não é diferente relativamente às outras escolas no Brasil. No entanto, além da escassa ênfase nas habilidades da audição e da fala, o nível de aprendizagem da leitura e da escrita também está distante do desejado.

Esta triste realidade nas escolas paraenses é devido a razões diversas e, para ilustrar, edificar-se-á um breve panorama dessa realidade.

Primeiro problema é a estrutura das escolas, que em sua maioria, é precária de forma geral. Muitas escolas têm problemas com rachaduras e infiltrações nas paredes o que gera umidade excessiva e, às vezes, mau cheiro nas salas de aula. Não há uma climatização apropriada e inexistente isolamento acústico entre as salas ou mesmo entre a escola e o ruído do tráfego das ruas, o que gera muita poluição sonora durante as aulas. Quanto ao material de apoio didático, tais como computadores e internet, raras escolas o possuem; laboratórios específicos para o aprendizado de línguas também não existem; e até um simples toca cd é o professor de inglês que deve levar o seu.

Segundo, a quantidade de alunos por sala é grande podendo chegar a 45 alunos numa turma, mesmo este sendo um número muito acima do desejado. Além disso, há a heterogeneidade etária e cognitiva que é outra adversidade a ser transposta pelo corpo docente no dia-a-dia na sala de aula.

Terceiro, e já afunilando o cenário para as aulas específicas de Língua Inglesa, uma adversidade a mais é a carga horária semanal que se tem mostrado insuficiente para cobrir todas as etapas do processo de ensino aprendizagem do inglês, tanto as habilidades da compreensão oral e escrita quanto das habilidades de produção oral e escrita. No ensino Fundamental Maior, no 6º e o 7º anos (antigas 5ª e 6ª séries), a carga horária compreende três aulas de 45' minutos cada e nos 8º e 9º anos (antigas 7ª e 8ª séries), a carga horária diminui e passa para apenas duas aulas semanais de 45' minutos.

Um quarto contratempo no caminho do processo do ensino e aprendizado da Língua Inglesa incide na baixa qualificação profissional dos professores que em sua maioria nem ao menos possuem formação específica, pois a disponibilidade de professores formados em Língua Inglesa é insuficiente e, por uma questão de sobrevivência financeira, muitos professores aceitam ensinar inglês mesmo sem formação adequada. Ainda, a maior parte dos professores formados em Inglês não tem proficiência alguma no idioma e a maioria dos formandos deixa a universidade sabendo quase nada sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

Quinto, o entusiasmo dos professores. No início da carreira, claro, o ânimo docente é admirável, porém, após alguns anos de atividade nas escolas estaduais, esse alento emocional é frequentemente minado. As razões para tal desânimo são diversas, como por exemplo, a anteriormente comentada ausência de estrutura adequada nas escolas onde nem sempre há uma sala privativa para os professores e, às vezes, nem banheiros adequados.

Os professores têm exaustivas jornadas diárias de trabalho, de dez a doze horas, em uma, duas, três e até quatro escolas diferentes, por essa razão, falta-lhes tempo para planejamento e para descanso apropriados. Há ainda fatos como a descrença dos alunos no sistema educacional e em si mesmos, e, uma das razões mais incisivas e importantes é, em muitos casos, a deficiência em segurança nas escolas, que contribuem para um ambiente de trabalho difícil.

O ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas paraenses é deficitário por inúmeras razões e a busca pela solução demanda um esforço conjunto entre governos e escolas. Escolas sem estruturas apropriadas, professores que não se veem como multiplicadores de conhecimentos e que estão limitados pelas regras gramaticais no ensino do novo idioma, e alunos que veem a língua estrangeira como algo desconectado e sem significação, são elementos que impedem a criação de um ambiente escolar adequado para que o processo de ensino e aprendizagem do inglês se realize com sucesso.



# Capítulo 2

**AS LEIS EDUCACIONAIS  
BRASILEIRAS E O ENSINO DA  
LÍNGUA INGLESA**





## II

### **AS LEIS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

A independência do Brasil aconteceu em 1.822, e dois anos depois é criada a Constituição de 1.824 que já tratava de princípios sobre a educação primária gratuita para todos os cidadãos brasileiros. Depois, em 1827, veio a primeira Lei Orgânica do Ensino no Brasil e desta Constituição, de 1.827, em diante, o Governo Brasileiro tem se mantido, entre belas caminhadas e tropeços, no caminho da busca da qualidade na Educação Nacional do Brasil.

#### **II. 1. Ministério da Educação e Cultura - MEC**

No Brasil, as instituições de ensino estaduais e municipais são públicas, laicas, gratuitas e obrigatórias a todas as crianças a partir dos seis anos de idade. As instituições federais de ensino são públicas e gratuitas, são profissionalizantes ou de graduação superior, mas o acesso a elas, às instituições federais, é somente por meio de concurso público.

A instituição federal responsável pela Educação no Brasil é o Ministério da Educação e da Cultura, o MEC. E o Ministro de Estado da Educação é o Professor MsC Aloizio Mercadante, Mestre em Ciência Econômica, Doutor em Teoria Econômica, Deputado Federal (2011), Senador da República (2003-2011) e Ministro da Ciência e da Tecnologia (2011).

O MEC possui, além do Gabinete do Ministro e da Secretaria Executiva, seis secretarias (BRASIL, Educação, 2012):

- Secretaria de Educação Superior (SESU)
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)
- Secretaria de Educação de Básica (SEB)
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)
- Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE)

- Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES)

Como pode ser deduzido do acima citado, a secretaria responsável pela Educação Básica do Brasil é a Secretaria de Educação Básica do MEC.

A Educação Básica Brasileira é regida pela Constituição da República Federativa do Brasil e ela é norteadada por outros dois documentos federais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, Educação, 2012).

## **II. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, a LDB, é a lei que define e regulariza o Sistema de Educação Nacional. É a principal lei que rege a Educação Brasileira.

Através da Constituição de 1946, a União passou a ter autonomia para legislar sobre as diretrizes e bases que regeriam a educação nacional e, quinze anos depois, em 1961, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024/61, a primeira lei a tratar especificamente da educação nacional (Reis, 2003).

Em 2011, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a Lei 4.024, completou cinquenta anos e vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

A LDB atual, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, já sofreu mais de duas dezenas de modificações (Brandão, 2010) e, entre as várias inovações, incluiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil através de creches e pré-escolas; estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental; definiu um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e um núcleo comum para o currículo do Ensino Médio, além de uma parte, em cada etapa de ensino, diversificada e condicionada às peculiaridades locais e previu a criação do Plano Nacional de Educação, o PNE.

A LDB de 1996 e está organizada em nove títulos abaixo listados:

Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996:

Título I - Da Educação

Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Título IV - Da Organização da Educação Nacional

Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

Título VI - Dos Profissionais da Educação

Título VII - Dos Recursos Financeiros

Título VIII - Das Disposições Gerais

Título IX - Das Disposições Transitórias

A LDB é um documento longo que possui 92 artigos. Em sua organização, a LDB, apresenta alguns dos títulos acima mencionados divididos em capítulos que por sua vez, a maioria, também está dividida em seções. E, por fim, vêm os artigos cuja numeração é única em toda a extensão da LDB; por exemplo, no início do Título I está o Artigo 1º e no final do Título IX está o Artigo 92. Tais artigos também podem ser compostos de parágrafos e incisos, e cada parágrafo pode conter seus próprios incisos.

Para este estudo serão referenciados apenas alguns artigos e incisos da LDB e, dos títulos acima citados, o Título V é o que mais está relacionado com a presente investigação. E, deste título, o Capítulo II, da Educação Básica, é o mais pertinente aos objetivos da presente pesquisa.

Abaixo, está listada a subdivisão do Título V da LDB, a seção que está relacionada a este estudo, em seus cinco capítulos que abordam os níveis e as modalidades de educação e de ensino do país:

Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares

Capítulo II - Da Educação Básica

Seção I - Das Disposições Gerais

Seção II - Da Educação Infantil

Seção III - Do Ensino Fundamental

Seção IV - Do Ensino Médio

Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos

Capítulo III - Da Educação Profissional  
 Capítulo IV - Da Educação Superior  
 Capítulo V - Da Educação Especial

**LDB:**

**Art. 26, Parágrafo 5º (Título V, Capítulo II, Seção I).**

***Língua Inglesa no Ensino Fundamental***

O parágrafo 5º, do artigo 26, da LDB, determina que, na parte diversificada do currículo nacional, é obrigatória a inclusão do ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira a partir da quinta série (hoje, o sexto ano) (BRASIL, 2010).

Ainda que a Língua Estrangeira Moderna esteja inclusa na parte diversificada dos conteúdos curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, ela constitui uma disciplina obrigatória sem distinção de conteúdo do novo idioma entre o ensino diurno e o ensino noturno (Brandão, 2010).

**LDB:**

**Art. 35, Inciso I (Título V, Capítulo II, Seção IV).**

**Art. 36, Inciso III (Título V, Capítulo II, Seção IV).**

***Língua Inglesa no Ensino Médio***

O Inciso I do artigo 35 da LDB dispõe sobre o intento da etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, que é o de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na Educação Fundamental (BRASIL, 2010). Este inciso corrobora a finalidade de caráter propedêutico<sup>444</sup> do Ensino Médio Brasileiro (Brandão, 2010).

O Inciso III do artigo 36 da LDB, determina a inclusão obrigatória de pelo menos uma Língua estrangeira Moderna, e a inclusão, de forma optativa, de uma segunda Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2010).

**LDB:**

**Art. 43, Inciso I (Título V, Capítulo IV).**

**Art. 43, Inciso VI (Título V, Capítulo IV).**

**LDB:**

**Art. 67, Inciso V (Título VI).**

---

<sup>444</sup> Adjetivo, 2. Que prepara para receber ensino mais completo (Ferreira, 1986)

**Art. 67, Inciso VI (Título VI).*****A Formação Superior do Professor de Língua Inglesa***

O artigo 43 da LDB descreve várias finalidades da Educação Superior Brasileira. Uma destas finalidades está disposta no Inciso I que é a de estimular o desenvolvimento tanto do espírito científico quanto do pensamento reflexivo do futuro profissional (BRASIL, 2010).

Outra importante intenção da Educação Superior Brasileira é apontada no inciso VI deste mesmo artigo, Artigo 43, que é a de estimular o conhecimento dos problemas atuais tanto os internacionais quanto os nacionais e os problemas regionais, a fim de ser capaz de prestar serviços especializados à sua própria região e à sua própria comunidade (BRASIL, 2010).

Quanto à valorização dos profissionais da Educação, o Inciso VI e o Inciso V, do Artigo 67 da LDB, descrevem, respectivamente, que os sistemas de ensino devem assegurar-lhes condições adequadas de trabalho e que os mesmos sistemas também devem reservar um período incluso na carga horária dos professores para planejamento, avaliação e estudos (BRASIL, 2010).

Neste Inciso VI do Artigo 67 da LDB, a palavra “adequada” associada ao termo “condições de trabalho” abre frestas para interpretações subjetivas que acabam por dificultar a solução de problemas a múltiplos níveis (de estrutura, de ensino, de apoio didático, de segurança, etc.) de diversas instituições de ensino do governo, pois cada instância governamental pode interpretar o “adequado” de maneiras diferenciadas (Brandão, 2010).

A Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica está instituída no Decreto 6.755/2009 e a formação desses professores em nível superior está disposta no Decreto 3.276/1999. E, por fim, a formação, em nível superior, de um curso de graduação plena em licenciatura tem suas diretrizes curriculares nacionais instituídas na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2010, p. 59).

## **II. 3. Plano Nacional de Educação - PNE**

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento federal que determina e descreve metas e diretrizes para a Educação Brasileira a serem desenvolvidas em um prazo de dez anos.

A missão do PNE, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é apresentar metas educacionais realizáveis nos dez anos seguintes. Essas metas devem ser factíveis e devem ir de encontro aos anseios e às necessidades da sociedade. Como antes mencionado, o PNE tem um prazo de validade de dez anos e após esse período deve haver um momento de balanço acerca do que foi realizado e do que ainda está para acontecer (Paganotti, Agosto/2011).

O primeiro PNE, a Lei 10.172, vigorou de 2001 a 2011 e apresentou diversos empecilhos como: metas não mensuráveis, um número grande demais de metas (295 metas) e ausência de regras com punições. Enquanto vigorou, o primeiro PNE encontrou outra barreira no cumprimento de suas metas: o veto presidencial ao artigo do PNE que propunha o aumento do investimento federal em Educação (Paganotti, 2011/ Março).

O atual PNE, que deve vigorar de 2011 a 2020, apresenta dez diretrizes, vinte metas, estratégias específicas de concretização dessas metas e formas de monitoramento e cobrança de tais objetivos por parte da sociedade (BRASIL, Educação, 2012). Tal documento propõe ainda inúmeras ementas no antigo PNE cujas metas eram amplas demais e não possuíam critérios de avaliação. Outro problema recorrente na consolidação das metas nos planos de PNE é o requisitado aumento do financiamento público na Educação o qual poderia garantir o cumprimento de todas as metas delineadas no PNE (Paganotti, Agosto/2011).

Neste Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 estão abarcadas melhorias na Educação Nacional envolvendo a formação continuada de professores e profissionais da educação em geral, investimento em equipamentos educacionais e na

reestruturação física das instituições de ensino, elaboração de currículos, etc., inclusive metas de aumentar a média da nota brasileira no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb. O Ideb é o índice que mede a qualidade de ensino de cada escola e a qualidade de cada rede de ensino no Brasil.

## **II. 4. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a Educação Nacional; essas diretrizes podem ser gerais ou ainda podem ser separadas por áreas de conhecimento (ou disciplinas). O PCN representa um ponto de referência para o sistema pedagógico educacional brasileiro ao orientar o cotidiano escolar dando subsídios aos profissionais de educação para uma prática pedagógica de maior qualidade.

Sua construção foi baseada em pareceres gerados em discussões de encontros entre especialistas, acadêmicos e professores. Seu primeiro esboço foi definido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação (MEC) em 1995 e deliberado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998. O CNE é um órgão federal criado pela Lei nº 9.131/95 de função consultiva e deliberativa que trabalha em parceria com o MEC, focando e reorientado em diferentes ângulos as propostas para a Educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais compõem um documento extenso no qual estão explicitadas orientações curriculares para o ensino nacional, sempre procurando respeitar as diversidades culturais de cada região brasileira. Este documento também institui desafios para a Educação Nacional tanto para a melhoria física e tecnológica das escolas quanto para formação dos alunos e dos professores (Bonamino, 2002).

O PCN apresenta a concepção geral de cada uma das diferentes áreas de conhecimento, suas respectivas estruturas básicas e os objetivos em termos de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua vida escolar. No que se refere aos

conteúdos de cada área de conhecimento, são descritos, além de conceitos e valores, procedimentos, orientações didáticas e critérios de avaliações da aprendizagem (Bonamino, 2002).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico do Brasil estão divididos em PCN Ensino Fundamental Inicial (1º ao 5º ano), PCN Ensino Fundamental Final (6º ao 9º ano) e PCN Ensino Médio (1º ao 3º ano).

O escopo deste estudo tem estrita relação com o PCN Ensino Fundamental Final (6º ao 9º ano, antigas 5ª a 8ª séries), no entanto o PCN Ensino Médio (1º ao 3º ano) será brevemente referenciado devido à mútua influência de cada um desses dois períodos de ensino tem sobre o outro, realidade vivenciada na prática escolar brasileira.

#### **II. 4.1. PCN - Ensino Fundamental.**

O PCN do Ensino Fundamental possui dez volumes dos quais oito são referentes às oito áreas de conhecimento do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física. Os outros dois volumes são um introdutório e outro acerca dos Temas Transversais, os quais abarcam as questões sociais como a Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual (Bonamino, 2002).

#### **II. 4.2. PCN Ensino Fundamental - Língua Estrangeira.**

A Língua Estrangeira possui um papel importante na construção da cidadania dos alunos, pois o ensino de um novo idioma envolve reflexões acerca da realidade social, política e econômica dos aprendizes. E é desta forma que está definido o papel da Língua Estrangeira no PCN - Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (Brasil, 1998).

“A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo,



ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.” (Brasil, 1998, p. 15).

Entre as justificativas sociais para a inclusão da Língua Estrangeira, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental do Brasil, estão as habilidades de leitura e escrita; estas duas habilidades são referenciadas como habilidades de utilização imediata no contexto social dos aprendizes brasileiros, devido, entre outros motivos, à leitura de literatura técnica para exames formais como a admissão a cursos de pós-graduação ou para o exame do Vestibular. Ambos os exames requerem o domínio da habilidade de leitura (Brasil, 1998).

Por outro lado, no PCN Ensino Fundamental - Língua Estrangeira, o uso do novo idioma como instrumento de comunicação oral não é considerado de grande relevância social, pois apenas uma parcela pequena da população tem oportunidades de utilizar Línguas Estrangeiras como instrumento de comunicação oral - com exceções para o Espanhol e para as comunidades de imigrantes (Brasil, 1998, p. 20). E o PCN ainda lista barreiras presentes no aprendizado da Língua Estrangeira como um instrumento de comunicação oral: as condições inapropriadas nas salas de aula da maioria das escolas no Brasil: a carga horária reduzida do professor de Língua Estrangeira e o despreparo nas habilidades comunicativas orais por parte da maioria do corpo docente, material didático reduzido, classes superlotadas, etc.(Brasil, 1998, p.21).

Na construção de significados no aprendizado da Língua Estrangeira, o PCN pondera a projeção de três conhecimentos específicos: o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento referente à organização textual. E é baseado nestes três conhecimentos que o PCN orienta a ação pedagógica do professor de Língua Estrangeira quanto a sua prática em sala de aula e quanto às avaliações destas ações (Brasil, 1998).

O PCN também faz alusões a três concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira: a visão behaviorista, a visão cognitivista e a “sociointeracional” (a aprendizagem como forma de coparticipação social, como construção de conhecimento compartilhado, como interação e construção da aprendizagem, configuração espacial em sala de aula, cognição e metacognição) (Brasil, 1998).

Na relação entre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira e os temas transversais trabalhados em todas as disciplinas, inclusive a de Língua Estrangeira, o PCN discorre um pouco sobre o ensino de línguas e sobre as relações entre linguagem e sociedade. Estão igualmente incluídas questões sobre as variações linguísticas, tanto da língua estrangeira quanto da língua materna, e questões acerca da desmistificação da homogeneidade de certas culturas através da exploração de temas sobre pluralidade cultural (Brasil, 1998).

### ***Conteúdos Para o Ensino Fundamental***

Os conteúdos propostos para o ensino Fundamental estão organizados em quatro eixos inter-relacionados: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de textos e tipos de atitudes. Estes eixos de conteúdos se referem não somente à aprendizagem de conceitos e procedimentos, referem-se também ao desenvolvimento da consciência crítica de valores e de atitudes em relação aos seus usos na sociedade e ao papel que esta Língua Estrangeira representa no país (Brasil, 1998, p. 71).

### ***Progressão Geral dos Conteúdos***

A ênfase no aprendizado de uma Língua Estrangeira está no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, no uso que esse aluno faz da linguagem na comunicação. Para isso é sugerido um padrão de progressão geral que destaca o conhecimento de mundo deste aluno abarcando, por exemplo, sua vivência familiar, escolar, no lazer, etc., até envolver a sociedade, o país e o mundo. Uma progressão disciplinar através de uma organização textual

com a qual o aprendiz, no uso de sua língua materna, esteja mais familiarizado pode ser iniciada com, por exemplo, as histórias em quadrinhos, alguns pequenos diálogos ou com as instruções para jogos. (Brasil, 1998).

Assim, desde o início do aprendizado da Língua Estrangeira, o aluno do terceiro ciclo (sexto e sétimo anos) é envolvido numa progressão que somente será acelerada no quarto ciclo (oitavo e nono anos), quando o aluno já terá maior habilidade no desenvolvimento de um discurso mais complexo via Língua Estrangeira (Brasil, 1998).

O PCN discorre sobre um pouco da história do processo de ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira ao debater sobre qual método abordar em sala de aula (Brasil, 1998).

### ***PCN e a Avaliação da Aprendizagem da Língua Estrangeira***

Apesar de citar o papel da avaliação como alimento, sustento e orientação da ação pedagógica do professor, o PCN também enfatiza a avaliação como um “controle externo do aluno por meio de notas e conceitos” (Brasil, 1998, p. 78).

O PCN igualmente enfatiza a propriedade dinâmica e interativa do processo de ensino e aprendizagem por meio da tríade interativa: professor, aluno, conteúdos; e ressalta a avaliação contínua e sistemática não somente dos conteúdos conceituais, mas também dos conteúdos procedimentais e atitudinais (Brasil, 1998).

A avaliação formativa também tem destaque no PCN. Os testes e provas são desmistificados como avaliações e é ressaltada a sua função apenas como instrumento avaliativo pertencente a todo um processo de avaliação (Brasil, 1998).

### ***A quem interessa a avaliação?***

O PCN menciona a importância da avaliação diagnóstica, formativa e somativa para a prática pedagógica do professor a fim de averiguar tanto o desenvolvimento dos alunos quanto para adaptar seus planos às novas necessidades de sua classe (Brasil, 1998).

Menciona a importância da notificação aos alunos do resultado de suas avaliações durante todo o processo de aprendizagem, tanto para estimular a aprendizagem quanto para a tomada de atitudes na direção de mais acertos (Brasil, 1998).

A avaliação também é importante para os pais que devem acompanhar a evolução de seus filhos. E, finalmente a avaliação é importante para a sociedade, pois através dela o sistema educacional pode revelar sua eficácia e o cumprimento de sua função (Brasil, 1998).

*CrITÉRIOS de avaliação da compreensão escrita.*

No PCN, os critérios de avaliação das habilidades comunicativas na Língua Estrangeira quanto à compreensão escrita envolvem dois momentos. Um primeiro momento pode ser o da constatação da capacidade do aluno em compreender e opinar de forma crítica sobre textos diversificados - textos apoiados em elementos icônicos como gravuras e palavras cognatas. E, outro momento pode ser o da verificação da capacidade deste aluno em identificar informações específicas ou elementos da estrutura textual como, por exemplo, conectores articuladores (Brasil, 1998).

*CrITÉRIOS de avaliação da compreensão oral.*

Quanto à compreensão oral, se esta for trabalhada com a turma, sua avaliação deve englobar os mesmos aspectos da compreensão escrita acrescidos, no entanto, da avaliação do conhecimento dos padrões de natureza fonético-fonológico do novo idioma e do conhecimento prático sócio e interacional do uso da Língua Estrangeira (Brasil, 1998).

*CrITÉRIOS de avaliação da produção escrita.*

Os critérios de avaliação das habilidades comunicativas na Língua Estrangeira quanto à produção escrita ou oral dependem da ênfase com que essas habilidades foram trabalhadas

em sala de aula. O professor, então, deve averiguar o conhecimento do aluno a nível morfológico, de fonologia, de sintaxe e de léxico (Brasil, 1998).

*Crítérios de avaliação da produção oral.*

Quando a avaliação da produção oral, além de avaliar todos os mesmos conhecimentos da produção escrita, o professor deve analisar ainda os conhecimentos fonológicos e a entonação na habilidade oral utilizada pelo aluno em seu discurso ao utilizar a Língua Estrangeira (Brasil, 1998).

***PCN e as Orientações Didáticas***

O PCN apresenta sugestões acerca de procedimentos didáticos e metodológicos para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos na Língua Estrangeira. O documento, então, supõe a utilização de revistas, jornais, livros, TV, vídeo, computador e *software*, nas tarefas pedagógicas, caso a escola disponibilize tais recursos (Brasil, 1998, p. 87).

*Orientações didáticas para o desenvolvimento da compreensão escrita e oral.*

Entre as orientações pedagógicas sugeridas no PCN para o desenvolvimento da habilidade da leitura estão elementos diversos, presentes no texto escrito, como ilustrações e gráficos, e a ativação do conhecimento prévio do aluno, elementos que podem colaborar na construção do significado do que está sendo lido. Há ainda, no documento do PCN, direções quanto à escolha do texto, do propósito de sua leitura e de etapas a serem envolvidas no trabalho de compreensão textual como a pré-leitura, leitura e pós-leitura (Brasil, 1998).

Na compreensão oral são acrescentados dois aspectos à compreensão escrita, primeiro quanto ao conhecimento fonético-fonológico apresentado pelo aluno e a sua capacidade comunicativa oral interacional imediata diante de seu interlocutor. Inclui igualmente a

compreensão de textos orais de rádio e televisão, onde não há interação, mas existe maior habilidade compreensiva da língua falada (Brasil, 1998).

*Orientações didáticas para o desenvolvimento da produção escrita e oral.*

As orientações pedagógicas sugeridas no PCN para a produção escrita e oral começam por destacar as diferenças entre as características de produção comunicativa em cada uma dessas habilidades. A produção escrita exige um planejamento cuidadoso e uma maior clareza do que será emitido e como recursos de apoio nas aulas de produção escrita, o PCN indica o dicionário, mono ou bilíngue, glossários manufaturados pelos próprios alunos e guias de conjugações verbais e de elementos gramaticais (Brasil, 1998).

A produção oral apresenta exigências mais relacionadas com interações imediatas como, por exemplo, a gestual e a comportamental, que estão atreladas ao conhecimento de cultura da Língua Estrangeira. O professor também deve observar e enfatizar para seus alunos a utilização de traços meta-cognitivos da Língua Estrangeira como seus traços suprasegmentais (entonação e variações da tonicidade que implicam significados), marcadores de coesão e facilitadores da coerência (por exemplo, palavras curtas de apoio para a organização do pensamento a ser expresso) e as formas de tomada de turno para conceitos interacionais específicos (Brasil, 1998, p. 103).

***A ação dos PCN e a Formação de Professores de Língua Estrangeira***

A ação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é totalmente dependente do professor de Língua Estrangeira, ou melhor, da compreensão que este profissional da educação terá deste documento. Então, os PCN grifam a importância da formação continuada dos professores que os capacita na prática da sala de aula e numa melhor compreensão deste documento e de sua posterior aplicação no seu dia-a-dia pedagógico (Brasil, 1998).

### **II. 4.3. PCN Ensino Médio - PCNEM.**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio estão divididos em quatro partes iniciais e mais três partes complementares:

- Parte I: Bases Legais
- Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
- Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
- Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias
- PCN + : Ciências Humanas e suas Tecnologias
- PCN + : Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
- PCN + : Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Na parte I, referente às Bases Legais sobre as quais está assentado o Ensino Médio Brasileiro, o PCN discorre sobre a aplicação dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Ensino Médio, sobre o papel da Educação na sociedade tecnológica e sobre orientações gerais ao professor do Ensino Médio através de novas abordagens e metodologias que possam capacitar e aperfeiçoar a prática educativa dos mesmos.

Na parte II do PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), referentes às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento descreve a importância do aprendizado e do reconhecimento das linguagens no mundo contemporâneo. Inicia o documento discorrendo sobre o sentido da aprendizagem deste conhecimento na vida do aprendiz e, em seguida, pondera sobre as competências e sobre as habilidades a serem desenvolvidas no aprendizado dos conhecimentos de Língua Portuguesa, da Língua Estrangeira, da Educação Física, das Artes e da Informática.

Na parte III, referente às Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, o PCN do Ensino Médio está desmembrado em sete capítulos, dos quais o primeiro discorre sobre o sentido do aprendizado na área referida e o segundo capítulo descreve as competências

específicas e habilidades básicas a serem desenvolvidas no aprendizado dos conhecimentos de Biologia, Física, Química, e Matemática, conhecimentos que são abordados de forma mais detalhada nos quatro capítulos seguintes.

A parte IV, referente às Ciências Humanas e às suas Tecnologias, está dividida em cinco momentos distintos orientados cada um para inicialmente, as competências e as habilidades, em seguida para os conhecimentos de História, os de Geografia, os conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política, e um último momento orientado para os conhecimentos de Filosofia. O PCN do Ensino Médio para as Ciências Humanas e suas Tecnologias também desenvolve textos alusivos a conhecimentos de Política, Economia, Direito, Antropologia e Psicologia. E, por fim, discorre sobre os rumos do Ensino Médio e sobre novos desafios para este nível escolar.

Os três últimos PCN acima listados são conhecidos como PCN+ (lê-se PCN mais). Representam parâmetros e orientações complementares ao trabalho dos profissionais da educação em seus diferentes contextos e condições de trabalho na diversidade das escolas brasileiras. São complementações pedagógicas que levam em consideração as transformações sociais e culturais da sociedade atual e os princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Em cada disciplina, o PCN+ discorre sobre as competências específicas, os temas estruturadores do ensino daquele conhecimento, a organização do trabalho escolar, as estratégias de ação e a articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas de conhecimentos.

### ***PCNEM para o Presente Estudo***

Para este estudo, no que se refere aos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, o PCNEM, somente serão feitas breves referências a alguns tópicos pertencentes à Parte II do



PCNEM (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) e a outros tópicos pertencentes ao PCN+ das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A preocupação maior desta investigação é o aprendizado da Língua Inglesa no Ensino Fundamental. Porém, a prática educativa no Brasil tem mostrado que, no aprendizado deste idioma, há uma mútua influência nos ensinos Fundamental e Médio, logo, tornou-se necessário a abordagem de alguns tópicos do PCNEM os quais fundamentarão determinadas pontos debatidos nesta tese, como será mostrado mais em breve.

#### **II. 4.4. PCN Ensino Médio - Língua Estrangeira.**

A Parte II do PCN Ensino Médio refere-se às Linguagens, Códigos e Tecnologias, e linguagem. Neste contexto, linguagem representa a capacidade humana de articular e compartilhar significados em uma interação social, ou seja, a capacidade humana de produção de sentido através da linguagem.

A linguagem permeia o conhecimento, o pensamento, a ação e seus modos de conhecer, pensar e agir. E até as nossas práticas sociais são fundamentadas por diversas linguagens como a linguagem verbal (a fala), não verbal (gestual), visual, audiovisual, áudio-verbo-visual, etc.

Em sociedade, as normas e os costumes, os rituais e os comportamentos institucionais influenciam e são influenciados na e pela linguagem, que por sua vez é “produto e produtora da cultura e da comunicação social” (Brasil, 2000, p. 6).

Assim, a Língua Estrangeira, por sua natureza, está integrada à parte II do PCNEM, ou seja, à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A Língua Estrangeira é parte indissolúvel de um conjunto de conhecimentos que aproximam os aprendizes de várias culturas e os integram ao mundo globalizado (Brasil, 2000).

### ***Competências e Habilidades a Serem Desenvolvidas em Línguas Estrangeiras***

#### ***Modernas***

No PCNEM, para as Línguas Estrangeiras Modernas, é focada a aprendizagem significativa através do desenvolvimento de habilidades linguísticas e do domínio de diversas capacidades como a correta escolha de vocábulos, a utilização de mecanismos de coerência e coesão na produção escrita ou oral, a distinção entre variantes linguísticas, a utilização de estratégias verbais e não verbais para se compreender e se fazer ser compreendido, o reconhecimento e o respeito a aspectos sociais e culturais nos quais a interação está acontecendo, etc. (Brasil, 2000).

Ainda sobre o desenvolvimento de habilidades e capacidades, O PCNEM, ainda diz que no ato comunicativo, todos os conhecimentos são interligados e inter-relacionados e, para que um indivíduo tenha competência comunicativa, ele deve ter competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. Competências estas que constituem, no PCNEM, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio a serem alcançados ao longo dos três anos de curso (Brasil, 2000, p. 29).

#### **II. 4.5. PCN+ Ensino Médio - Língua Estrangeira.**

O PCN+ do Ensino Médio discorre sobre a reformulação do Ensino Médio e sobre o processo de ensino e aprendizagem das diversas áreas de conhecimento desse período escolar.

O PCN+ do Ensino Médio das Linguagens, Códigos e Tecnologias abarca os parâmetros curriculares do ensino das Línguas Estrangeiras Modernas para o Ensino Médio. Este documento relata que o aprendizado de uma Língua Estrangeira tem seu início no Ensino Fundamental e sua culminância no ensino Médio “com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua

vida pessoal, acadêmica e profissional” (Brasil, PCN+ Ensino Médio - Linguagens Códigos Tecnologias, p. 93).

Apesar da heterogeneidade das classes do Ensino Médio no Brasil e do número pequeno de aulas semanais reservadas para o aprendizado do novo idioma, o PCN+ declara que é inconcebível um aluno que, ao término do Ensino médio, “prossequindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações.” (Brasil, PCN+ Ensino Médio - Linguagens Códigos Tecnologias, p. 93).

### ***Competências e Habilidades***

O domínio linguístico de uma Língua Estrangeira requer:

- Competência Interativa - competência de uso imediato da linguagem em situações de diálogo entre falantes de acordo com regras comuns e reciprocamente convencionadas;
- Conhecimento de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos do idioma estrangeiro;
- Competência de ler e produzir textos, e perceber contextos de uso como, por exemplo, diferenciar gêneros textuais.

A competência última a ser atingida por um estudante na aprendizagem de uma língua Estrangeira é a de ser ativo em processos de interlocução falados e escritos, como leitor ou como produtor. E o PCN+ continua enfatizando essa formação do aluno leitor, intérprete e produtor de texto destacando que tal desenvoltura é iniciada com o domínio de múltiplas competências e habilidades ao longo do Ensino Fundamental e que prossegue sistematicamente no Ensino Médio.

A competência primordial do aprendizado de uma Língua Estrangeira no Ensino Médio Brasileiro, entretanto, ainda de acordo com o PCN+, deve ser a da leitura e, por

consequência, a da interpretação. E, para isso, o documento sugere as técnicas de leitura como o *skimming*<sup>5</sup>, *scanning*<sup>6</sup>, *prediction*<sup>7</sup> e a identificação de índices de interpretação textual como, por exemplo, as datas, os títulos, os gráficos, etc. (Brasil, PCN+ Ensino Médio - Linguagens Códigos Tecnologias).

Dentre as habilidade e competências de leitura, O PCN+ indica o desenvolvimento discente em investigação e compreensão textual através das técnicas de análise, síntese, correlação, integração, correlação, hipertexto e metalinguagem (Brasil, PCN+ Ensino Médio - Linguagens Códigos Tecnologias).

### ***Seleção de Conteúdos em Língua Estrangeira***

O PCN+ pondera tanto o número reduzido de aulas semanais de Língua Estrangeira quanto a heterogeneidade quanto ao nível de aprendizado dos alunos de uma mesma classe e sugere uma ação metodológica a partir de três frentes:

- A estrutura linguística: Através da revisão e aprofundamento dos conhecimentos acerca dos tempos verbais e da construção de sentenças em tais tempos como as formas afirmativas, negativas e interrogativas. O PCN+ ainda lista trinta temas gramaticais a serem desenvolvidos ao longo dos três anos do Ensino Médio.
- A aquisição de repertório vocabular: Por meio da exploração de textos diversos, por analogias ou oposições, por técnicas de tradução e por informações culturais, com o auxílio de dicionários mono ou bilíngues. O PCN ainda lista trinta sugestões de temas do cotidiano social do aluno a serem trabalhados em sala;

---

<sup>5</sup> *Skimming*: é uma estratégia de leitura rápida e eficiente para uma compreensão geral do texto a fim de verificar se o assunto interessa ou não ao leitor.

<sup>6</sup> *Scanning*: é uma estratégia de leitura através da qual o leitor busca localizar apenas algumas informações específicas, sem recorrer à leitura linear.

<sup>7</sup> *Prediction*: é uma estratégia de leitura que permite ao leitor a previsão do que vem a seguir em um texto. Esta técnica é possibilitada por causa do desenvolvimento sequenciado do pensamento do escritor que é, geralmente, similar ao pensamento do leitor.

- A leitura e a interpretação de textos: Através da exposição do aprendiz a textos de naturezas variadas como textos dissertativos, poéticos, literários, jornalísticos, científicos e até publicitários.

O texto do PCN enfatiza a importância da leitura e da interpretação de textos e o tal item depende dos dois primeiros para se efetivar de modo eficaz.

A seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem trabalhados nas classes do Ensino Médio é definida somente a partir do texto a ser lido e interpretado (Brasil, PCN+ Ensino Médio - Linguagens Códigos Tecnologias, p. 103).

O PCN ainda discorre sobre determinadas competências abrangentes a serem trabalhadas em Língua Estrangeira como a compreensão e produção em Língua Estrangeira de enunciados corretos e apropriados aos seus respectivos contextos e distinção entre norma culta e linguagem informal e a intertextualidade.

Como estratégias para a ação docente, o PCN+ recomenda o auxílio de monitores (alunos em nível mais avançados) em suas salas de aula e lista, em detalhes, 15 estratégias práticas para aulas do Ensino Médio.

O PCN+ ainda discorre em pormenores acerca de temas como a interdisciplinaridade, conteúdos estruturadores em Língua Estrangeira, exploração textual, técnicas e etapas de interpretação textual, palavras-ferramentas como os verbos, os substantivos e as conjunções; funções comunicativas e ampliação de vocabulário sobre projetos e situações desafios.

### ***Avaliação***

No quesito avaliação, o PCN+ mantém sua característica minuciosa ao tratar do tema, contextualizando o termo “avaliação” no início e esmiuçando todas as facetas da avaliação das habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos. O único “porém” de todo este auxílio didático-pedagógico é a exclusão da avaliação da habilidade oral dos alunos que é

mencionada apenas para enfatizar que quando houver oportunidades, o professor deverá trabalhar tal habilidade (Brasil, PCN+ Ensino Médio - Linguagens Códigos Tecnologias).



# Capítulo 3

**CURRÍCULO E EDUCAÇÃO**



### III

## CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

Currículo, que na sua origem latina *curriculum* significa o decorrer do tempo, denota no léxico brasileiro uma “parte de um curso literário” ou “as matérias constantes de um curso” (Ferreira, 1986, p. 512).

Academicamente falando, a teorização curricular descende de uma divisão de saberes medieval em *trivium* e *cuadrivium*, o que resultou num currículo centrado em conteúdos nos quais estão resumidos os saberes cultos e científicos, o tão conhecido currículo estruturado por disciplinas especializadas. A sociedade, no entanto, tornou-se mais complexa e exigente passando a demandar uma preparação mais completa do indivíduo, o que requereria uma estruturação curricular mais integrada, com conteúdos inter-relacionados. Há, hoje, diversas variantes deste tipo de estruturação curricular menos formalista e mais centrada na formação do indivíduo cidadão como um todo, mas devido à forte influência administrativa em tudo o que se refere ao currículo, a tradição curricular mais formalista e acadêmica persiste.

No geral, quando se fala em currículo, de modo informal, a primeira ideia que vem à mente é a de uma lista de matérias para ser estudada, um programa de ensino a ser seguido pelo docente, ou mesmo a visão de vários conhecimentos a serem memorizados. Atualmente, no entanto, currículo não é mais concebido simplesmente como um acervo de disciplinas escolares, mais do que isso, currículo engloba também as experiências vivenciadas pelos alunos, os métodos de ensino e todo e qualquer meio empregado pelo professor para alcançar os seus objetivos, ou seja, os objetivos da Educação (Sperb, 1975).

Formalmente, em Educação, o significado de currículo é complexo e variado, pois educar representa um processo multifacetado que envolve diversos agentes como, por exemplo, um educador e seu educando, envolve também uma larga faixa de questões externas a tais agentes, como questões políticas ou administrativas, e ainda as questões internas, como



o preparo profissional do professor ou o conhecimento prévio do aluno. E é exatamente por meio da edificação e concretização do currículo que a escola se realiza como instituição cultural e socializadora.

Neste estudo, na busca por uma resposta acerca das necessidades acadêmicas dos alunos estaduais paraenses estarem ou não sendo contempladas na formação docente pela Universidade Federal do Pará, abrimos mão da segurança dos conceitos simples e esquemáticos sobre currículo e abraçamos a complexidade “política-pedagógica-cultural-social” da natureza implexa e fragmentária da teoria curricular e olhamos o currículo do ponto de vista político, prático-escolar, do conteúdo selecionado, do saber distribuído, da interação na sala de aula, cultura difundida, etc., a fim de esclarecer o conteúdo e a dinâmica que envolve alunos e professores paraenses.

Em seguida, expomos algumas facetas de uma análise curricular relacionadas ao objetivo dessa investigação. Enfatizamos que a seguinte exposição sobre currículo não visa montar um panorama geral e completo sobre o assunto, mas dar visibilidade curricular a hipótese que moveu essa investigação: Se as verdadeiras necessidades acadêmicas dos alunos das escolas públicas paraenses quanto à aprendizagem da Língua Inglesa são contempladas na formação docente da UFPA.

Buscamos, dentre nossos limites, um estudo equilibrado, uma investigação curricular de problemas práticos baseados em pesquisas empíricas analisadas através de um minucioso estudo teórico.

### **III. 1. Definição de Currículo**

É antiga a tentativa dos órgãos governamentais de equilibrar o currículo e os interesses sociais. Desde os anos 50, são empreendidos diversos projetos de desenvolvimento de currículos em larga escala pelo mundo todo (Lewy, 1979) e, mesmo diante de tantos questionamentos, discussões e reflexões, está mais do que comprovada a complexidade que é

definir uma única concepção para currículo e seus desdobramentos, pois, um currículo deve abarcar a comunidade, as disciplinas escolares, os alunos, professores, conhecimento, cultura, diversidade e desenvolvimento humano.

Segundo Sacristán (2008), currículo é uma invenção social institucionalizada para distribuir determinado conhecimento que reflete as escolhas conscientes e inconscientes dos grupos dominantes da sociedade. É um processo “multicomplexo” que envolve aceções políticas, administrativas, sociais e culturais.

Currículo representa uma série de diretrizes para uma melhor organização da práxis educativa escolar. Currículo é a “materialização de concepções político-ideológicas diversas, desde as preocupadas com a lógica da humanização das relações sociais, onde valores coletivos e de solidariedade são a tônica, até aquelas interessadas no fortalecimento da lógica do mercado da educação” ( Secretaria de Estado de Educação do Pará [SEDUC], 2008).

### **III. 1.1. Definição técnica e burocrática de currículo.**

A definição técnica e burocrática de currículo é uma teorização dominante que considera currículo ou como o conteúdo de ensino puramente acadêmico, ou seja, currículo como apenas um guia da experiência que o estudante deve obter na instituição escolar ou currículo somente como um conglomerado de responsabilidades escolares cujo objetivo é promover uma série de experiências de aprendizagem educacional.

Ou seja, currículo é visto como um conjunto de conteúdos, planos ou propostas para a prática educacional a serem compartilhados pela instituição educativa e seus alunos (Sacristán, 2008). E esta é a resposta mais direta e simples, menos trabalhosa e mais controlável, sobre o que significa currículo em um sistema educacional. Tal definição é, no entanto, insuficiente, incompleta e errônea.

Além de um significado popular simplificado e controlado, o currículo também tende a apresentar sua estrutura, ou a maior parte dela, controlada e alicerçada, infelizmente, não

por necessidades intelectuais, mas por conveniências administrativas. As gestões de currículo, apoiadas pelo governo, surgem, crescem e tornam-se autônomas na organização e o gerenciamento do aparelho escolar acontece através da ordenação e do controle sobre o currículo, e frequentemente, essas gestões de currículo, desejam disciplinar a prática docente através de “racionalidades técnicas” como num sistema automatizado Ford: mesma prática, mesmo resultado (Sacristán, 2008).

### **III. 1.2. Teorização curricular.**

A teorização de currículo é inerente à prática escolar e ao conhecimento a ser transmitido por meio dessa prática. Essa teorização e sua posterior concretização procedem indiretamente de reformas curriculares realizadas devido a forças históricas, culturais, econômicas e sociais que aconteceram nos contextos escolares.

E, hoje, a regulação do currículo atrelada ao sistema escolar é controlada através de políticas administrativas especializadas as quais também controlam os diversos conteúdos escolares, níveis e modalidades do sistema educativo até o seu acesso pelos professores. (Sacristán, 2008, p. 44).

Assim, tal regulação curricular afeta a qualidade do ensino que se revela através da prática escolar, ou seja, através de mecanismos que permitem à escola cumprir com sua função de facilitadora de cultura; e o conhecimento, o conteúdo a ser ensinado, é concebido como uma triagem cultural estruturada de acordo com nortes psicopedagógicos culturais (Sacristán, 2008).

Portanto, é um erro teorizar currículo de uma simples perspectiva técnica e ordenada, uma vez que o currículo e a prática do ensino estão ligados por diversos meios: histórico, político, social e cultural. E desconsiderar essa influência mútua é incorrer em pesquisas incompletas dos fenômenos curriculares e em análises errôneas destes últimos e de suas consequências (Sacristán, 2008).

Logo, a teoria curricular deve servir como um “instrumento emancipatório” do currículo através da análise da prática e de uma subsequente reflexão crítica dessa prática na busca por uma ação educativa mais autônoma (Sacristán, 2008).

O currículo, enfim, é uma práxis de movimento circular do tipo planejamento-ação-avaliação que deve flutuar entre a reflexão e a ação em contexto; que trata os problemas de aprendizagem como um ato social, que valoriza a cultura e que corrobora para o desenvolvimento dos alunos emancipando-os como cidadãos reflexivos e críticos de sua realidade social (Sacristán, 2008).

Toda essa complexidade conceitual torna compreensíveis as dificuldades que se apresentam ao se proceder a uma correta análise dessa dinâmica social chamada currículo. Entretanto, mesmo diante desse cruzamento de subsistemas diversos e estreitamente conectados entre si, onde a prática prima por uma teorização que a explique e que igualmente a justifique, currículo é a fonte primária de dados e fatos para um melhor entendimento de suas múltiplas expressões e de sua influência na qualidade do ensino nas instituições escolares.

Currículo, de acordo com Sacristán, 2008, deve ser concebido sob múltiplos aspectos, tais como:

- Aspecto histórico-cultural;
- Aspecto político e administrativo que regula seu planejamento, decisões tomadas, etc. de acordo com o movimento social em contexto;
- Aspecto estrutural que lhe dá forma a partir das ideias de grandes pensadores da educação;
- Aspecto organizacional metodológico e psicopedagógico;
- Aspecto material do ponto de vista dos conteúdos;
- Aspecto Avaliativo e Meta-Avaliativo;
- Aspecto da prática escolar dentro e fora da sala de aula, etc.

Todos esses aspectos, e outros mais, evoluem temporalmente de um sistema político-econômico-social para outro e, concomitantemente, produzem conceitos, crenças e organismos de decisões que interferem nos mecanismos pedagógicos em vigor.

### **III. 1.3. Definição de currículo como um configurador da prática.**

Um programa de educação não atua no vácuo, ele, na realidade, tanta afeta quanto é afetado por forças sociais como valores e tendências existentes na sociedade na qual a instituição educativa está inserida. O currículo deve ter em suas linhas traços feitos não somente por especialistas em currículos educacionais, mas sim por sociólogos, psicólogos, economistas, antropólogos além dos pedagogos e docentes. (Lewy, 1979)

A teorização curricular baseada em uma “dialética teoria-prática” é o discurso mais coerente numa estruturação de um esquema democrático e globalizado acerca dos problemas relacionados ao currículo, pois proporciona a este uma maior autonomia em relação à administração em quesitos como as ações pedagógicas. E foi graças a diversos fatores, como a conscientização docente da importância de seu papel na educação e a priorização da emancipação do homem sobre o seu condicionamento social, que o currículo passou a ter uma orientação do tipo teórico-prática (Sacristán, 2008).

Na prática educativa, há uma íntima e essencial interação entre currículo e as atividades educativas que se realizam em sua volta, uma vez que a educação escolar acontece num contexto social implexo e delimitado pela contraposição entre as determinações administrativas impostas ao sistema educativo e as diversas decisões refletidas e tomadas por seus protagonistas. E este emaranhado de influências internas e externas acaba por reforça mais ainda o valor do papel ativo docente e de seu discernimento ao lidar com situações indistinguíveis e complicadas (Sacristán, 2008).

O estudo sobre a educação e sobre o currículo é análogo ao estudo entre a teoria e a prática na sala de aula escolar; é fundamentalmente a análise entre os conteúdos do currículo e a prática deste currículo.

“O currículo parece assim, como um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações”.

(Sacristán, 2008, p. 46)

### **III. 2. Estrutura e Organização Curricular**

#### **III. 2.1. Estrutura curricular.**

##### ***Currículo Estruturado x Semiestruturado x Currículo sem Estruturação***

Genericamente, currículo é um projeto pedagógico que direciona de forma sistemática todo processo de ensino e aprendizagem dos alunos de uma instituição escolar. E, de acordo com Ariele Lewy (1979), a estrutura formal do currículo pode ser do tipo *Estruturado*, *Semiestruturado* ou mesmo *Sem Estruturação* alguma e para cada tipo de estruturação curricular o professor possui um papel diferente que deve ser avaliado.

Currículos Estruturados geralmente fornecem material didático simples e claro que funcionam quase como material de autoinstrução, os alunos dividem a responsabilidade de seu aprendizado com o professor e este assume o papel de mediador entre o aluno e o programa. Mas sem a ajuda do professor, o aluno não corre o risco de não alcançar os objetivos do programa curricular para ele traçados. Já no caso dos Programas Semiestruturados e dos Sem Estrutura, o professor possui o papel de um colaborador na

construção do programa curricular, pois ele é frequentemente solicitado para coletar material instrucional de forma a complementar o programa curricular em questão (Lewy, 1979).

Além desse entendimento estrutural, dependendo dos matizes adotados e das diversas concepções do processo de ensino e aprendizagem que orientam o currículo, a forma organizacional de um currículo pode ser tão variada e complexa quanto o conceito de currículo em si (Davini, 1983).

De acordo com Davini (1983), uma organização curricular pode ser orientada e limitada segundo variadas concepções. As três principais formas de organização curricular são: o *Currículo Formal*, o *Currículo por Assuntos* ou *Currículo Interdisciplinar*, e o *Currículo Integrado*.

### **III. 2.2. Organização curricular.**

#### ***III. 2.2.1. Currículo Formal***

Durante sua trajetória histórica, o currículo formal conservou basicamente duas características essenciais: uma metodologia de ensino e aprendizagem e um planejamento organizacional dividido em disciplinas isoladas de formas simultânea (estrutura horizontal) e correlativa (estrutura vertical) (Davini, 1983), onde cada disciplina representa um conhecimento específico e demarcado cujo conteúdo deve ser ministrado pelo professor em classe dentro de um tempo restrito e estereotipado por tradição. E tal rigidez temporal acaba por constituir um imenso obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem da turma.

A estrutura interna do currículo formal, ou tradicional, é do tipo “teórico-dedutiva”, onde há as disciplinas científicas, que são ministradas por primeiro, e há as disciplinas técnicas (ou disciplinas aplicadas), compostas de aulas práticas em espaços educativos ou laboratórios, ministradas posteriormente às científicas.

A concepção pedagógica da estrutura curricular formal é a do aprender através da memorização de informações ou da execução mecânica de certos procedimentos. É suposto que o aluno realizará uma aplicação prática, adequada e automática da teoria anteriormente estudada (Davini, 1983).

Na organização deste sistema educativo formal, de acordo com Davini (1983), a educação é basicamente um processo de difusão de valores socialmente aceitos e de transmissão de conhecimentos de forma compartimentada e descontextualizada na qual o processo de ensino e aprendizagem acontece de forma isolada do contexto social da turma, geralmente através de livros ou de outras fontes de informações previamente processadas por outrem em contextos diversos da turma.

A pedagogia do currículo tradicional produz avanços limitados no conhecimento da realidade específica do aluno e na elaboração de soluções adequadas a sua realidade. O avanço intelectual que produz é insuficiente formando cidadãos bem informados, mas escassamente críticos e inovadores.

### ***III. 2.2.2. O Currículo por Assuntos ou Currículo Interdisciplinar***

Expostas as críticas limitações do currículo formal, diversas tentativas para solucionar tais problemas foram ensaiadas tais como as universidades “departamentalizadas” e os agrupamentos de disciplinas afins, todas, no entanto, tiveram resultados irrelevantes, pois, apesar da mudança de mecanismos, a essência continuava a mesma através do distanciamento entre o conhecimento e a prática (Davini, 1983).

O currículo por assuntos ou problemas, relatou Davini (1983), foi um passo significativo na superação dos obstáculos do conhecimento gerado pela estrutura curricular tradicional ao partir da identificação e definição de um problema real para, somente depois, buscar elaborar unidades de processos de ensino e aprendizagem em torno deste problema



real. É uma estrutura curricular do tipo indutivo-teórica na qual inicialmente são extraídos assuntos do contexto social discente e, posteriormente, são selecionados dados teóricos científicos e dados técnicos, pertinentes à realidade onde ocorre ou ocorreu tal problema (assunto).

Neste currículo interdisciplinar, a memorização passiva de dados é abandonada e, em seu lugar, é adotada a construção ativa do conhecimento próprio através da investigação e da compreensão dos problemas abordados, como por exemplo, o assunto ou o problema da alimentação adequada (Davini, 1983).

Pedagogicamente falando, os avanços intelectuais através do currículo interdisciplinar são incontestáveis, porém, lamenta Davini (1983), depois da determinação das unidades de ensino em função de tal currículo, tais unidades acabam por funcionar, em última instância, como disciplinas, o que recairia numa formalização burocrática e rotineira do currículo e haveria, por exemplo, ao invés da disciplina “bioquímica”, a disciplina “alimentação”.

### ***III. 2.2.3. O Currículo Integrado***

O processo de ensino e aprendizagem no currículo integrado sobrepuja a tendência estereotipada da simples reprodução de experiências e conhecimentos anteriores, apresenta flexibilidade a diversas situações ou problemas e é suscetível de uma avaliação periódica e constante, sempre fiel aos mínimos fixados pelos Conselhos de Educação Oficiais (Davini, 1983).

O currículo integrado busca a articulação dinâmica entre teoria e prática, entre ensino e realidade discente. Os problemas propostos possuem as características sociais e culturais de seus alunos como pano de fundo o que permite uma perfeita integração entre teoria e prática, entre aluno e professor, pela busca de soluções inovadoras para antigos problemas, e permite

ainda a criação de novas teorias a partir de teorias anteriores e a adaptação de uma determinada realidade exterior à realidade de padrões culturais próprios da turma de alunos.

Segundo Marise Nogueira Ramos, a integração curricular traz a desejada unidade entre as diversas disciplinas escolares a fim de promover a interdisciplinaridade e de contemplar uma compreensão cabal do conhecimento (como citado em Santomé, 1998). Tal integração coloca as diferentes disciplinas numa perspectiva relacional e promove a coerência entre os saberes escolares e os saberes cotidianos dos alunos, evitando assim a perspectiva hierárquica e dogmática do conhecimento escolar (como citado em Bernstein, 1996).

Ainda, a interdisciplinaridade do currículo integrado reconstitui a totalidade do conhecimento pela relação entre conceitos educacionais (áreas da ciência concebidas como disciplinas) e realidade estudantil. Este método interdisciplinar busca possibilitar a compreensão tanto dos conceitos quanto das razões e métodos através dos quais é possível apreender a realidade e desta se apropriar em prol do potencial educacional do aluno.

Enquanto no currículo tradicional há a organização do conhecimento em componentes curriculares (projetos, disciplinas, módulos, etc.), no currículo integral há o reestabelecimento do vínculo entre os conhecimentos selecionados o que possibilita uma maior aproximação entre o conhecimento escolar e a realidade factual estudantil. É essa relação que direciona a estrutura curricular.

O processo de ensino e aprendizagem, fundamentado no currículo integrado, fundamenta-se no atrelamento dos diversos conceitos a serem apreendidos pelos alunos através do relacionamento total e concreto desses conceitos, num processo dinâmico e dialético durante a explicação e a compreensão de tais conceitos.

Na organização integrada do currículo nenhum conceito específico é abordado de forma puramente técnica e instrumental. É focada, na realidade, a conexão equilibrada entre ciência, cultura e a formação geral, técnica e política de seu corpo discente. Na integralização

curricular, nenhuma forma de conhecimento é somente geral nem só específica, pois “nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens” (Ramos, 2009).

Enfim, o currículo integral define seus objetivos educacionais baseados nas necessidades da formação humana de maneira social, política e cultural, e busca garantir a socialização adequada do conhecimento focada nas mudanças mundiais em curso.

### **III. 3. As Teorias Curriculares**

Com a industrialização e com a massificação da escolarização, o currículo se tornou objeto de estudo para aqueles que faziam parte da administração da educação e as instituições escolares, que juntamente com seus professores e seus estudantes, começaram a entender currículo como uma “especificação precisa de objetos, procedimentos e métodos para a obtenção de dados que podem ser medidos” (Homburg, 2007).

Com o passar do tempo, no entanto, o currículo acadêmico tornou-se tão importante no processo educacional que passou a ser um campo profissional de muitos estudos e muitas pesquisas que, ao seu todo, sugerem teorias diversas que ora questionam o currículo em vigor ora tentam explicá-lo e justificá-lo.

No início, as teorias sobre currículo envolviam basicamente o que devia ser ensinado, o que os alunos deveriam aprender e quais conhecimentos eram essenciais para constar no currículo. Em seguida surgiu a questão de justificar por que tal conhecimento e não outro devia estar na composição curricular e qual seria a contribuição desse conhecimento sobre a construção do ser discente. Finalmente, currículo foi reconhecido não mais como um simples acervo de conteúdo, mas como um currículo contextualizado de acordo com a comunidade a qual se destinava e passou a considerar as diversas influências que agem sobre esse currículo como as políticas e as questões raciais, sociais, étnicas e de gêneros.

### ***Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas***

As teorias sobre currículo dividem-se em as teorias tradicionais ditas como teorias neutras, científicas e objetivas; as teorias críticas que são mais questionadoras e transformadoras; e as pós-críticas que desfazem a ilusão de neutralidade curricular, apontam o currículo como um campo de lutas de poder e de interesses diversos, e procuram chamar a atenção para importantes “conexões entre saber, identidade e poder” (Homburg, 2007).

#### **III. 3.1. Teorias tradicionais sobre currículo.**

Nos anos 80, a teoria curricular que influenciava muitos países, inclusive o Brasil, era a tradicional. O currículo tradicional era focalizado em seus objetivos educacionais que podiam ser tanto uma educação geral à comunidade quanto uma formação profissional especializada para a satisfação do mercado comercial ou industrial.

O currículo tradicional surgiu para responder a um cenário político, econômico e cultural regido por forças antagônicas que buscavam direcionar a educação escolar para desenvolver suas próprias ideologias. O ensino escolarizado possuía uma organização mecânica e burocrática e era direcionado para a habilitação profissional dos alunos para o mercado comercial e industrial.

Neste tipo de programa, os especialistas em currículo deveriam organizar um programa para desenvolver nos alunos as habilidades profissionais necessárias para o funcionamento da economia daquela época e deveriam igualmente criar instrumentos para avaliar o quanto dessas habilidades foram desenvolvidas pelos alunos.

#### **III. 3.2. Teorias críticas sobre currículo.**

Vários pensadores em todo o mundo, como Henry Giroux e Gadotti, elaboraram teorias sobre currículo identificadas como críticas, ou seja, aquelas que questionavam a estrutura curricular e o pensamento educacional defendidos nas teorias tradicionais.

As teorizações curriculares críticas surgiram para questionar o currículo base da escola reprodutora de práticas econômicas que sustentavam os interesses da ideologia capitalista dominante, uma vez que o currículo elaborado pela sociedade capitalista, o Currículo Tradicional, subjugava as famílias desfavorecidas transmitindo às suas crianças princípios e interesses capitalistas através dos conteúdos disciplinares e, ainda, através de práticas discriminatórias, tornava essas crianças e suas famílias submissas à classe econômica dominante.

### **III. 3.3. Teorias pós-críticas sobre currículo.**

A base das teorias pós-críticas é o multiculturalismo que defende a inexistência de uma cultura superior à outra. O currículo multiculturalista vai de encontro ao currículo universitário tradicional que privilegia a cultura social dominante: branca, masculina e heterossexual.

Nas teorias Pós-críticas são questionadas as desigualdades sociais, relações de gênero, questões étnicas e raciais. Tais teorias defendem, além da inclusão de informações multiculturais no currículo, a desconstrução curricular quanto ao texto racial. Questionam também o porquê de determinados valores étnicos e raciais serem desconsiderados.

E, por fim, levando em conta diferenças étnicas e raciais de forma histórica e política, segundo Homburg & Silva (2007), as teorias pós-críticas defendem a valorização igualitária de todos os grupos raciais, “sem supervalorização de um ou de outro”. Assim, as teorias pós-críticas propõem um currículo multiculturalista que inclua “aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas” socialmente.

### **III. 4. Subsistemas e sua Influência no Currículo**

Como já foi enfatizado, currículo não é simplesmente um termo técnico. De acordo com Sacristán (2008), para compreender o fenômeno curricular é necessário analisar a

realidade curricular em seu contexto escolar e apreender que nenhum currículo é neutro. Portanto, um currículo deve ser estudado através de dois pontos de articulação: os seus agentes e suas experiências pessoais prévias e paralelas às experiências escolares, e os subsistemas exteriores à instituição escolar que incidem sobre ela. Assim, Sacristán (2008) distingue oito subsistemas que intervêm no sistema educativo: *Político-administrativo*; de *Participação Social e de Controle*; de *Ordenação do Sistema Educativo*; de *Produção de Meios*; de *Criação de Conteúdos*; de *Inovação*; de *Especialista e de Pesquisa*; e o *Subsistema Prático-Pedagógico*. São subsistemas inter-relacionados que têm grande influência na determinação do currículo escolar. Abaixo, esclarecemos alguns conceitos.

#### **III. 4.1. Subsistema político-administrativo e Subsistema de participação social e de controle.**

O subsistema definido como Subsistema Político-Administrativo e o Subsistema de Participação Social e de Controle deixam claro que o sistema curricular educacional é em grande parte político e não meramente pedagógico e cultural. O Subsistema Político-Administrativo é um determinante do currículo de intervenção política tanto interna quanto externa. É o que administra e regula o currículo; é o que, por exemplo, prescreve algo como obrigatório para um determinado nível educacional. E o Subsistema de Participação Social e de Controle, por sua vez, representa a administração menos centralizada e mais democrática, através da qual, além dos órgãos governamentais, professores, pais e alunos podem colaborar na configuração, concretização ou até modificação do currículo escolar (Sacristán, 2008).

#### **III. 4.2. Subsistema de ordenação do sistema educativo.**

O Subsistema de Ordenação do Sistema Educativo, apresentado por Sacristán (2008), é baseado na ordenação curricular e esta última é dividida em graus educativos e modalidades de educação que cumprem funções culturais e profissionais diferenciadas na sociedade. É o

subsistema de Ordenação que apresenta as progressões dos alunos, de um ciclo educativo para outro, como um reflexo do conteúdo expresso no currículo e da prática escolar referente ao mesmo.

#### **III. 4.3. Subsistema de produção de meios e Subsistema de criação de conteúdos.**

O Subsistema de Produção de Meios representa a prática econômica, a produção e distribuição dos materiais didáticos que serão interpretados pelos professores e utilizados em sala. E o Subsistema de Criação de Conteúdos trata dos fenômenos culturais que incidem na estruturação curricular e tais conteúdos culturais são selecionados por grupos especializados compostos, em sua maioria, por docentes especialistas em alguma área ou disciplina (Sacristán, 2008).

#### **III. 4.4. Subsistema de especialistas e de pesquisa e Subsistema de inovação.**

O Subsistema de Especialistas e de Pesquisa é um subsistema técnico-pedagógico composto por formadores, especialistas e pesquisadores em educação que conceituam e sistematizam informações e conhecimento acerca de uma determinada realidade educativa para então fazerem sugestões de formas de ordenar a prática escolar relacionada com o currículo. Esse subsistema, de certa forma, legitima a experiência cultural a ser transmitida através do currículo e como essa transmissão será realizada (Sacristán, 2008).

Os agentes do Subsistema de Inovação, para Sacristán (2008), prezam pela renovação qualitativa e pela acomodação contínua do currículo às necessidades sociais de uma determinada comunidade.

#### **III. 4.5. Subsistema prático-pedagógico.**

O Subsistema Prático-Pedagógico é representado pela prática de ensino e aprendizagem que ocorre nas escolas e que possui como protagonistas principais, o aluno e o professor. É o ensino encarado como um subsistema que torna realidade as propostas

curriculares influenciadas totalmente pelos subsistemas anteriores e condicionadas pelo contexto institucional (Sacristán, 2008).

Segundo Sacristán (2008), cada subsistema acima expressa determinações sociais relativas ao seu contexto institucional, portanto, a interligação de todos esses subsistemas entre si molda o currículo como um palco de múltiplas operações e de ações e determinações diversas quando, ao mesmo tempo, esse mesmo currículo pode se transformar em um determinador comum dessas mesmas ações e determinações. Daí, a importância de se estudar o currículo como a realidade resultante de interações diversas.

### **III. 5. O Currículo e suas Múltiplas Facetas**

Para J. Gimeno Sacristán (2008), o currículo é prático e cíclico, caminhando continuamente na direção de seu aperfeiçoamento. Sacristán afirma que currículo não pode ser estudado como um objeto estático, pois o currículo é inerente a cada sistema escolar com suas instâncias variadas e singulares. O currículo como o resultado de uma prática pedagógica é o fruto de uma cadeia de influências ora coerentes ora contraditórias que convergem sucessivamente sobre cada sistema curricular. Currículo representa um sistema complexo que é construído e reconstruído por si mesmo através de suas múltiplas facetas, por isso que não pode ser analisado como um objeto estático.

O Sistema Curricular e seus Subsistemas devem ser tratados como realidades históricas em construção e não como objetos fixos e imóveis. Portanto, para compreender o currículo como um programa que se constrói deve-se levar em conta seus agentes ativos e participantes: professores, alunos, pais, intelectuais e as forças governamentais.

No entanto em um ambiente político centralizador e não democrático, onde se ignora a dimensão sociocultural do currículo e seus fins como projeto escolar, comprometem-se as competências do professor reduzindo-as a simples habilidades profissionais (Sacristán, 2008).



Segundo J. Gimeno Sacristán, na construção do currículo educativo as coordenadas filosóficas, pedagógicas, políticas e sociais são preteridas pela tecnocracia dominante e, como consequência dessa negligência, o currículo escolar resulta num documento técnico sem espaço para controvérsias ou para elucidações de valores e interpretações de significados do conteúdo nele determinado, como declara esse autor, uma ação curricular tradicional cujo foco psicopedagógico se mostra “acultural” e acrítico.

Em uma perspectiva um pouco mais técnica, a burocracia apoia e aceita uma organização controladora do currículo e impõem ao corpo docente um programa curricular baseado numa pedagogia sem uma ideologia definida e apoiado numa prática totalmente racionalizada (Sacristán, 2008, p. 44).

Ainda, apesar da maioria dos currículos definirem explicitamente os conteúdos a serem administrados pela prática docente, nestes programas curriculares nem sempre há a definição de como as ações devem ocorrer e nem expõem razões pelas quais devem ocorrer, ou seja, fica a cargo do professor o planejamento, a execução e a avaliação desse sistema curricular, pois é clara a separação entre o currículo e a sua realização.

Entretanto, apesar das prescrições legislativas e regulações administrativas do currículo ser de domínio político e governamental, as disposições que incidem diretamente sobre a prática é de domínio docente. É o professor quem vai planejar, aplicar e moldar o programa curricular em sala de aula, onde as orientações burocráticas têm pouco valor sobre essa prática. A realidade curricular administrativa governamental não coincide com o currículo trabalhado pelos professores e pelos alunos (Sacristán, 2008).

Em outras palavras, o Currículo Oficial sofre uma “transformação processual” gradual até chegar ao aprendizado do aluno. Em Sacristán (2008) são descritas sete fases através das quais o currículo se transforma (como citado em Brophy, 1982): o currículo oficial, suas modificações em nível local, sua adaptação para uma determinada escola, os ajustamentos

feitos pelo professor em sala de aula, o que o professor realmente consegue realizar em sala, as conformações que acontecem no processo de ensino, e, finalmente, o que os alunos verdadeiramente aprendem.

Sacristán (2008) descreve, então, seis momentos inter-relacionados e circulares entre si que fazem parte dessa transformação: O Currículo Prescrito, o Currículo Apresentado aos Professores, Currículo Moldado pelos Professores, o Currículo em Ação, o Currículo Realizado e o Currículo Avaliado.

### **III. 5.1. O currículo prescrito.**

Discutir currículo de forma relevante requer que se leve em consideração seu contexto histórico, social, cultural e político. O contexto político é o que será mais incisivo na definição do que é o Currículo Prescrito (Sacristán, 2008).

Para Sacristán (2008), a política curricular é incisiva e decisiva sobre a prática educativa e sobre o papel dos agentes que intervêm nessa prática: professores e alunos. A política curricular é quem ordena os conteúdos curriculares e faz a seleção, ordenação e mudança do currículo dentro do sistema educativo; é quem especifica o poder e a autonomia dos diferentes agentes sobre o programa curricular e igualmente intervém sobre a distribuição do conhecimento incidindo de maneira decisiva sobre a prática escolar.

Em outras palavras, é a política curricular que controla a distribuição de conhecimento dentro de um determinado sistema educativo, que determina se a regulação e controle do currículo serão centralizados ou não, o que implica impor limites ou não aos diversos agentes tais como os administradores, as escolas, os professores, etc. A vigilância sobre o cumprimento dos objetivos determinados no programa curricular, a efetivação da aprendizagem considerada mínima, intervenções por meios didáticos e mecanismos de controle explícitos ou não sobre a prática docente, também são de responsabilidade decisiva da política curricular. E, por fim, é a política curricular que proporciona a inovação curricular

assim como as subseqüentes assistências às escolas e trabalho de aperfeiçoamento do professor; tudo direcionado para a melhoria da qualidade do ensino (Sacristán, 2008).

No entanto, apesar de seu papel fundamental, segundo Sacristán (2008), as propostas da política curricular não são explícitas e nem claras, convertendo-se, por fim, numa imagem de cunho figurado composta de diversas regulações desconectadas entre si.

Na prática, cada sistema escolar, dentro de um determinado sistema social, direciona sua prática pedagógica seguindo sua própria história, mas sem nunca perder de vista as coordenadas básicas da política curricular.

Sacristán (2008), em seguida, comenta a função de algumas coordenadas políticas do sistema curricular oficial sob a seguinte descrição:

### ***III. 5.1.1. O Currículo Prescrito Como Cultura Comum***

Um projeto cultural comum a todos os cidadãos de uma determinada sociedade é algo inerente à prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares de um sistema educativo. A definição desse denominador comum é a causa da discussão entre diversas vertentes educativas, culturais e políticas sobre o conteúdo curricular baseado nas necessidades dos alunos; ou seja, discussões sobre o chamado *core curriculum* (Sacristán, 2008).

Os componentes curriculares como os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas são o que formam o currículo básico ou *core curriculum* que no início escolar, na escola obrigatória, não encontra muita dificuldade na busca por um consenso sobre o que deve fazer parte da educação nessa fase. Entretanto, quando a educação abre um leque para vários âmbitos profissionais e culturais, as controvérsias transcendem o social e requerem uma maior atenção devido às valorizações distintas e ao trabalho especializado no mercado consumidor (Sacristán, 2008).

Segundo Sacristán (2008), a tarefa de estruturação de um núcleo curricular mínimo comum não é fácil e, infelizmente, nem neutra, porém, mesmo diante das diferenças socioeconômicas e culturais do mundo real, é necessário um currículo comum prescrito por uma política curricular para assegurar uma integração política, social e cultural.

### ***III. 5.1.2. O Currículo Mínimo Prescrito e a Igualdade de Oportunidade***

O currículo mínimo prescrito, de acordo com Sacristán (2008), representa uma normatização cultural de um sistema educativo, composto de escolas privadas e públicas, que assegure uma educação de qualidade àqueles desfavorecidos socialmente proporcionando-lhes, à saída do sistema educativo em questão, uma igualdade de oportunidade na sociedade.

O poder de igualar e normatizar a cultura, através de uma política compensatória, deve ser analisado através de instrumentos e procedimentos que constatem de que forma a cultura comum está se impondo e se efetivando (Sacristán, 2008).

Decidir qual cultura valorizar, qual conhecimento deve ser considerado importante, e definir os padrões através dos quais todos serão avaliados, de alguma forma, não é um problema puramente técnico ou curricular, mas uma situação de expressão cultural, social e política, cujas consequências devem ser cuidadosamente estudadas (Sacristán, 2008).

Um estudo dos recursos apresentados pelo currículo a alunos e professores e uma análise dos instrumentos de controle sobre a prática escolar pode demonstrar a importância de uma “... prescrição curricular como fonte de incidência direta na cultura escolar que se realiza na prática” (Sacristán, 2008, p. 112).

### ***III. 5.1.3. O Currículo Prescrito e a Organização do Saber dentro da Escolaridade***

A organização do currículo pode incidir em seus conteúdos, em seus códigos ou nos meios através dos quais o programa se realiza. É o momento de selecionar parcelas da cultura a serem valorizadas, o nível de cada uma em relação à outra; é o momento de agrupar ou

separar saberes, explicitar orientações metodológicas e distinções entre o que é currículo obrigatório e o que é currículo optativo; além de regular os meios e o material didático, ordenar o espaço escolar, regular a avaliação, etc.

Essa intervenção pode, por vezes, tornar-se mais minuciosa sugerindo até quando e como realizar avaliações e pretender tornar-se uma facilitadora e orientadora para o professorado adentrando em campo estritamente pedagógico.

#### ***III. 5.1.4. O Currículo Prescrito como Via de Controle sobre a Prática de Ensino***

Um currículo, um documento de um programa educativo concreto, deve transpor a linha especializada somente em temas de conteúdos e deve englobar um plano educativo integral que considere aprendizagens diversas e escopos educativos que visem o desenvolvimento cabal do aluno como um ser intelectual, afetivo, moral e social (Sacristán, 2008).

De acordo com J. Gimeno Sacristán, a intervenção nesse tipo de prática, no entanto, deve ser revisada e cuidadosamente orientada para não ir além dos “... mínimos culturais de ordem intelectual...” (Sacristán, 2008, p. 114) e invadir e intervir em aspectos, sociais e morais próprios do processo de ensino. As funções de controle e técnica não devem se misturar nessa inter-relação inconveniente em prol da autonomia docente e escolar.

“A administração pode e deve regular o sistema curricular enquanto é um elemento de política educativa que ordena o sistema escolar, facilitando os meios para que se faça um desenvolvimento técnico pedagógico adequado do mesmo, mas não propondo o modelo definitivo”.

(Sacristán, 2008)

O ato intervencionista de governar, modificar ou melhorar a prática nas escolas por meio de prescrições curriculares mostra-se impotente quando intenciona submeter a esses esquemas prescritos as práticas escolares. Segundo Sacristán (2008), este fato acaba por relativizar o valor e a eficácia das prescrições curriculares, pois tais vias intervencionistas suscitam hábitos de dependência e sabotam o desenvolvimento dos agentes encarregados de facilitar o apoio aos professores no desenvolvimento do currículo.

O currículo prescrito não configura um “tratado pedagógico” ou uma fonte de planos didáticos para a ação docente, porque o currículo tem outras funções decisivas para desempenhar como, por exemplo, a política educativa geral de um sistema educativo, ao invés de coordenar processos pedagógicos na sala de aula de uma escola. A política curricular pode e deve amparar o professor sempre, porém por outros meios (Sacristán, 2008, p. 118).

### **III. 5.2. O currículo apresentado aos professores.**

Um programa curricular oferece ao professorado uma gama de opções pedagógicas que, no entanto, são pouco eficazes na prática cotidiana docente. Por razões diversas e contextuais, planejar a sua prática curricular partindo diretamente das orientações gerais dadas na prescrição curricular não é a opção mais apropriada para o professor. Ainda assim, mesmo tendo autonomia na modelagem final do currículo, o professor tem, inevitavelmente, o desenvolvimento do seu trabalho dependente de interpretadores das prescrições curriculares (Sacristán, 2008).

Na prática, planejar uma aula não significa simplesmente juntar conhecimentos de uma determinada matéria, de certas formas de aprendizagens, com o contexto escolar e seus objetivos, sua didática, sua pedagogia, e ir para a sala de aula. Mas sim integrar tudo isso de forma coerente e coesa incluindo os conteúdos prescritos no currículo, a sua complexidade sociocultural e um modelo educativo aceitável. É como criar um novo currículo do zero, direcionado para a prática, integrando conhecimentos diversos, princípios culturais e as

saberes dispersos; algo impraticável para uma pessoa só. Por isso, muitos professores recorrem às “pré-elaboraões do currículo” para a sua prática de ensino (Sacristán, 2008).

Logo, segundo J. Gimeno Sacristán, estas “pré-elaboraões do currículo” são importantes dispositivos intermediários entre o currículo e o professor. São meios estruturadores que “pré-planejam” a atuação docente oferecendo-lhes um modelo pré-elaborado do currículo onde conteúdos atualizados são estruturados cientificamente e métodos de aprendizado significativo são indicados ao corpo docente com o ensejo de auxiliá-lo a conjugar conteúdos curriculares e princípios pedagógicos na sua complexa missão de ensino em turmas numerosas e em condições, algumas vezes, pouco favoráveis ao aprendizado.

A necessidade de meios estruturadores e intermediários do currículo, então, tornou-se uma peculiaridade do sistema curricular e o maior representante desses agentes mediadores do currículo é o livro-texto padronizado para cada nível, curso ou disciplina que elabora os conteúdos e pré-planejam a prática de forma a esclarecer as competências docentes.

A escolha do livro-texto pelo professor para auxiliá-lo na sua prática, no entanto, não é tarefa tão simples. Primeiro deve decidir-se por um livro-texto ou simplesmente por um guia curricular e, se possível, ele deve avaliar a possibilidade de utilizar outro material didático afora o livro-texto, primeiro por que dificilmente os livros-textos têm um conteúdo atual e contextualizado e segundo, para implementar a prática com um outro instrumento que apresente o conteúdo prescrito no currículo de maneira diversa e, às vezes, mais sugestiva (Sacristán, 2008).

Por fim, ao escolher seu livro-texto, o professor necessita averiguar a interdisciplinaridade de conteúdos e avaliar a emissão implícita de valores sociais, como preconceitos, estereótipos e diferenças culturais, tratamento de conflitos de diversas ordens, como políticos e religiosos, ou seja, avaliar o Currículo Oculto daquele instrumento didático (Sacristán, 2008).

### **III. 5.3. O currículo modelado pelos professores.**

O currículo é uma práxis de múltiplos processos entrelaçados entre si e envolvidos por diversos subsistemas, e logo a sua concretização possui uma peça chave: o professor. O papel do professor não é o de um mero executor das prescrições curriculares ou de transmissor das mensagens contidas no programa, a interpretação dos professores é uma parte inerente da realização dos objetivos do sistema curricular. O professor e sua prática são prescritos no currículo, mas, uma vez na prática do dia-a-dia escolar, o professor acaba por moldar o programa curricular. A influência é mútua (Sacristán, 2008).

Pedagogicamente falando, o papel do professor na educação e na aprendizagem dos alunos é ativo e central. O professor interpreta os significados do currículo e os adapta à sua realidade escolar. Ele é o mediador entre a carga sócio cultural do currículo e o aluno. Sacristán (2008) observa também que, no sistema educacional, currículo representa a força socializadora de fora para dentro da instituição educativa, e, na prática escolar, o professor representa a ação modeladora que analisa os significados curriculares mais substanciais, interpreta-os e contextualiza-os para o ensino na sua sala.

No dia-a-dia e nas pautas de controle discente, a mediação docente interfere diretamente na relação que os alunos têm com o programa curricular, o professor é a força socializadora de dentro para fora da instituição educativa. Nas palavras de J. Gimeno Sacristán (2008, p. 166), “Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores,..., para enriquecer ou empobrecer as propostas originais.”.

Somente o professor pode ressaltar os significados dos conteúdos curriculares, moldar e contextualizar culturalmente esse programa às necessidades reais dos alunos. O professor não pode ser visto como mero “desenvolvedor do currículo”, pois diante de circunstâncias únicas, incertas e conflitivas é a execução política, técnica e humana do professor que



determina a ação e os resultados educacionais. “A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também” (Sacristán, 2008, p. 172).

A atuação docente é regulada pelos guias curriculares, pelos livros-texto controlados administrativamente, pelas pautas de funcionamento escolar, pela avaliação exigida aos alunos e pelas provas externas de avaliação de resultados ao cabo de um nível de ensino escolar. Esses são os elementos que condicionam a autonomia do professor e que igualmente, às vezes, minam a adequação de sua prática à realidade e às necessidades dos alunos (Sacristán, 2008).

Logo, diante da inevitável margem de autonomia docente na prática escolar, as concepções epistemológicas do professor são decisivas na significação atribuída aos conteúdos curriculares e na forma de desenvolver o programa. Tais percepções epistemológicas representam o guia do professor na atribuição concreta de significados do conteúdo curricular e o conduzem na seleção ou não de determinados elementos de aprendizagem ou mesmo quanto ao o que levar em conta na hora de avaliar os alunos (Sacristán, 2008).

Estas perspectivas epistemológicas do professor foram configuradas ao longo da sua experiência profissional desde sua fase como aluno, sobre o que deve ser apreendido, agora como professor, pelos seus alunos e como deve ser ensinado a seus alunos. É o momento que a formação pedagógica do professor, que o profissionaliza como docente, sobrepõe-se a sua formação básica, que o capacita na hora de transmitir o conhecimento curricular aos alunos.

E, quanto à legitimação deste professor como possuidor do saber profissional docente, Sacristán (2008, p. 184) a concebe através de múltiplas categorias de conhecimento (como citado em Shulman, 1986 e 1987) como as abaixo relacionadas:

- Conhecimento do conteúdo do currículo, incluso os materiais e programas.

- Conhecimento pedagógico, incluso seus princípios amplos e suas estratégias para conduzir uma classe.
- Conhecimento prático teórico pedagógico peculiar do professor que serve de base para este entender os seus problemas profissionais.
- Conhecimento da capacidade e das necessidades de seus alunos.
- Conhecimento do contexto da instituição educativa.
- Conhecimento dos objetivos da educação, assim como os seus valores e o seu significado filosófico e histórico.

A atitude do professor em relação ao conhecimento influencia de forma incisiva a qualidade do ensino e a atitude resultante de seus alunos diante o saber e a cultura, pois a ação do professor, que é o mediador imediato e ativo entre o aluno e o currículo, é decisiva na concretização das prescrições curriculares (Sacristán, 2008).

### **III. 5.4. O currículo em ação.**

O currículo é um programa educativo que se realiza somente na ação. Ele se torna ativo e real quando tem suas determinações expressas na prática pedagógica da sala de aula diante de situações reais, onde adquire significado e valor definitivos para seus “mais diretos destinatários”: o professor e seus alunos. Nas palavras do autor: “O currículo na ação é a última expressão de seu valor” (Sacristán, 2008, p. 201).

A prática escolar não deve ser vista simplesmente como a interação entre seus atores principais, a docência e o discente. E o ensino tampouco deve ser analisado de forma limitada, institucionalizada e circunscrita unicamente através de sua utilidade e da cultura técnica específica (Sacristán, 2008).

Ao estudar-se o currículo na ação devem-se ponderar diversos aspectos como, por exemplo, a comunicação entre aluno e professor, os códigos de comportamento peculiares à

docência, o estilo do professor, as atividades metodológicas, o contexto escolar, além dos conteúdos culturais determinados. São várias situações entrelaçadas num complexo espaço educativo envolto de todos esses elementos e suas interações. E a sobreposição destes múltiplos contextos fornece uma definição fidedigna de currículo como prática escolar (Sacristán, 2008).

### **III. 5.5. O currículo realizado.**

O currículo é uma práxis e a sala de aula é o espaço onde ele se torna realidade sob múltiplos determinantes tais como os parâmetros pedagógicos escolares, os limites organizativos, as tradições metodológicas, o contexto real escolar, habilidades e estilo docente, etc. Ele incide nas tarefas desenvolvidas em sala de aula e se justifica através das mesmas (Sacristán, 2008).

Tais práticas escolares, experiências reais vivenciadas e compartilhadas pelos professores e pelos alunos, caminham para além das intenções e conteúdos curriculares e produzem efeitos complexos diversos no currículo prescrito. Esses efeitos do ensino (como o cognitivo, social, afetivo, moral, etc.), segundo Sacristán (2008), são algumas vezes reconhecidos como rendimentos acadêmicos de valor, porém muitos deles permanecem como efeitos ocultos da aprendizagem por serem de difícil apreciação docente, por serem complexos e indefinidos e por se manifestarem a médio ou longo prazo.

Essa é uma das razões por que a prática escolar deve ser observada muito além da simples interação entre seus atores principais que são o professor e seu aluno; assim como o deve ser a análise do processo de ensino a qual deve ser desenvolvida de forma ampla e cabal para além de sua utilidade e de sua cultura técnica específica (Sacristán, 2008).

De acordo com J. Gimeno Sacristán (2008), o currículo como uma organização geral de ideias e conteúdos ou como uma estruturação de planejamentos de práticas pedagógicas para docentes, não deve ser muito rígido nem deve almejar ser um plano universal para a

educação, para não incorrer numa descaracterização do papel do professor frente a fatores como o respeito às diferenças individuais dos alunos ou impedir a adequação do planejamento docente às peculiaridades contextuais desse grupo discente, circunstâncias essas que são particulares de uma prática que requer opções nem sempre previstas no currículo prescrito (Sacristán, 2008).

### **III. 5.6. O currículo avaliado.**

Segundo Sacristán (2008), o currículo que possui mais valor é o currículo avaliado, é aquele currículo que foi realizado e ponderado pelos professores. Quanto ao aluno, a avaliação é uma atividade inerente da sua vida escolar e importa muito o esclarecimento da avaliação curricular que permeia as tarefas escolares diariamente deixando claro para os alunos sob quais critérios eles são avaliados. É um momento de autoconhecimento e de mútua avaliação.

Para o sistema escolar, na avaliação curricular, a ausência de controles externos no sistema educativo promove o professor como o único e imediato avaliador curricular, resta unicamente a ele fornecer as ponderações, formal ou informalmente, acerca da concretização significativa do currículo, inclusive no caso de ser uma avaliação com a específica finalidade de diagnosticar o progresso da aprendizagem (Sacristán, 2008, p. 312).

### **III. 6. Avaliação Curricular**

A avaliação curricular escolar tem diversas funções e Sacristán (2008) ressalta, entre essas funções, a avaliação como parâmetro de progresso ou não do aluno no sistema escolar. Esse autor lembra ainda que essa função reguladora do currículo é inerente à própria ordenação curricular do sistema educativo organizado. Advertindo que as notas escolares, dados expressos pelo sistema escolar com base curricular, são de controle docente e representam todas as práticas e valores escolares cujos critérios, conteúdos e processos devem

ser esclarecidos para um verdadeiro ajuizamento dos resultados manifestados e, por conseguinte, uma avaliação da política educativa e da validade do currículo vigente.

A avaliação do currículo baseada unicamente nos dados fornecidos pelos professores nas avaliações dos alunos, no entanto, é muito subjetiva e não proporciona informações adequadas sobre o funcionamento qualitativo do sistema curricular ou do sistema educativo, fato que impede que o currículo entre numa dinâmica de aprimoramento constante devido a subsídios incompletos e insuficientes aos programas de reforma ou inovação curricular (Sacristán, 2008).

Sacristán (2008) ressalta a importância de uma avaliação curricular externa que leva em conta, além da ação docente, os outros condicionamentos contextuais incisivos no sistema educativo e na atuação do professor. Ele observa também que a avaliação externa pode dar ao professorado a impressão de ser uma ameaça à autonomia docente, porém é somente esta que pode evitar a responsabilização única e direta dos professores pelo sistema escolar.

Em uma avaliação curricular tudo o que se refere ao aprendizado do aluno deve ser avaliado, desde veículos de instrução, como livros, DVDs, programas de TV, música, à organização desse material instrucional e as estratégias de utilização e de ensino. Outro elemento que deve ser avaliado na estrutura organizacional de um programa curricular é a definição dos objetivos comportamentais que devem ser claramente específicos para cada parte daquele programa (Lewy, 1979).

### **III. 6.1. Modelos de avaliação curricular.**

Segundo Arie Lewy, a avaliação curricular visa à solução de problemas práticos educacionais e há inúmeros estudos teóricos sobre avaliação curricular. Uma avaliação curricular eficiente, no entanto, requer a coleta de uma ampla variedade de tipos de dados para aferir méritos ou deficiências a certo programa sob diversos pontos de vista. Modelos diferentes de avaliação curricular têm sido aplicados, onde cada um focaliza uma determinada

fase do programa curricular e prescreve determinadas atividades para tal procedimento. Nenhum modelo de avaliação curricular se sobrepõe ao outro, na verdade, muitos são aplicados concomitantemente, numa ação eclética, em uma única avaliação curricular se complementando na busca por um resultado mais confiável (Lewy, 1979).

Num emaranhado de métodos avaliativos, buscaram-se os melhores com as estratégias mais eficazes, e destacaram-se três abordagens distintas: a obtenção de resultados almejados, o estabelecimento de méritos e a tomada de decisão. Tais abordagens avaliativas impactaram na instrumentação e delineamento dos processos avaliativos educacionais, assim como, nos tipos de dados educacionais analisados e nas formas dos relatórios finais acerca da avaliação realizada (Lewy, 1979).

### ***III. 6.1.1. Avaliação Curricular através da Obtenção de Resultados Almejados***

O primeiro método avaliativo curricular comentado por Lewy (1979) é aquele cuja abordagem está focada na obtenção dos resultados almejados. O modelo mais conhecido é o proposto por Ralph Tyler (1950), no qual a avaliação é baseada no nível de rendimento dos alunos. Este modelo avaliativo descreve o processo educacional através de três pontos distintos: o objetivo educacional, as experiências de aprendizagem vivenciadas pelo corpo discente e a análise do rendimento dos alunos.

### ***III. 6.1.2. Avaliação Curricular através do Estabelecimento de Méritos***

O segundo método avaliativo curricular comentado por Lewy (1979) é o proposto por Michael Scriven (1967) através do qual é verificado o mérito de uma determinada programação, que pode ser uma programação curricular ou não. Aqui, no estabelecimento dos méritos de um programa, é tentado solucionar questões sobre o programa em questão como, por exemplo, a determinação do seu desempenho, o seu custo e a sua utilização (como citado em Scriven, 1967).

Segundo Lewy (1970), Michael Scriven (1967) contribuiu de duas formas determinantes no processo de avaliação curricular educacional: primeiro ao propor várias questões ao repertório das perguntas específicas em uma avaliação curricular e, segundo, ao enfatizar a importância do momento em que tais questões deveriam ser colocadas. Scriven (1967) propôs que as questões avaliativas acerca do mérito de um programa curricular pudessem ser colocadas tanto no final do programa, uma avaliação somativa, quanto durante o seu desenvolvimento, uma avaliação formativa.

### ***III. 6.1.3. Avaliação Curricular através da Tomada de Decisão***

O terceiro método avaliativo curricular comentado por Lewy (1979) é o proposto por Marvin C. Alkin (1970) cuja abordagem é orientada para uma tomada de decisão. Neste tipo de avaliação, a função do profissional de avaliação é coletar dados, analisá-los e organizar um relatório acerca desses dados. Ao avaliador cabe, através da sua coleta de dados, dar assistência no momento de tomada de decisão proporcionando possíveis alternativas visíveis ou não aos responsáveis em tomar as decisões (Lewy, 1979).

### **III. 6.2. Seis facetas da avaliação curricular.**

Segundo Arie Lewy (1979), a avaliação curricular pode ocorrer durante o desenvolvimento do programa curricular ou após a sua conclusão na busca de solução para questões problemáticas e dilemas relacionados à função ou a ação do programa curricular, à sua utilização ou à determinada fase de seu desenvolvimento. Tal avaliação pode congrega, não apenas um método avaliativo, mas diversos, dependendo do tipo de problema focalizado. De forma geral, uma avaliação curricular envolve uma série de “subestudos” direcionados para seis etapas envolvidas no processo de produção e avaliação de um currículo.

### ***III. 6.2.1. A Etapa de Desenvolvimento do Currículo***

Há seis fases no desenvolvimento de um programa curricular que são a fase de determinação dos objetivos do programa, a fase de planejamento, a de testagem preliminar, a fase de testagem em campo, a de implementação e a fase de controle de qualidade (Lewy, 1979).

### ***III. 6.2.2. A Etapa de Avaliação de Componentes do Currículo***

O sucesso de um programa curricular depende do sucesso de cada uma das partes ou componentes desse programa curricular. A avaliação pode ocorrer em um ou mais componentes específicos de um programa ou mesmo apenas para algumas características particulares de um único componente curricular (Lewy, 1979).

### ***III. 6.2.3. A Etapa da Especificação dos Critérios Avaliativos***

Uma das funções de uma avaliação de um currículo, ao responder algumas questões problemáticas, é a de julgar ou valorar determinado componente ou ação de um programa curricular, e o que pode ser julgado “bom” para um, pode não ser para outro. Por isso é necessária uma especificação das condições mínimas para julgar os méritos de um componente curricular, assim, “critério” é a denominação de cada característica utilizada como base para certo julgamento (Lewy, 1979).

### ***III. 6.2.4. A Fase da Determinação dos Tipos de Dados***

De acordo com Lewy (1979), avaliar um currículo educacional é um processo que envolve a coleta de dados e a análise dos dados coletados para a formação de um julgamento avaliativo. São dados que podem ser obtidos através do julgamento dos usuários, como professores, alunos ou pais; através de observações do funcionamento curricular no dia-a-dia



escolar; ou através do aprendizado real dos alunos expostos em provas, trabalhos ou mesmo em lições regulares.

### ***III. 6.2.5. A Fase de Sistematização dos Dados***

Num processo de avaliação curricular são utilizados diversos instrumentos na coleta de dados como julgamentos de especialistas ou de usuários, questionários ou simplesmente os registros de consulta discente à biblioteca. Tais dados precisam ser sistematizados e analisados, o que pode ocorrer de duas formas: quantitativa ou qualitativamente (Lewy, 1979).

A análise quantitativa acontece através de valores numéricos e de estudos estatísticos, e a análise qualitativa ocorre por meio de relatórios descritivos nos quais são apresentados opiniões e pontos de concordância ou de discordância sobre um determinado componente ou seu julgamento, sem a presença marcante de números ou fórmulas estatísticas. Ainda, uma avaliação curricular pode fazer uso quantitativo ou qualitativo dos dados ou mesmo ambos, quantitativo e qualitativo.

### ***III. 6.2.6. A Fase de Determinação do Papel da Avaliação***

Em Lewy, são diferenciados dois papéis principais da avaliação de um currículo: o papel formativo e o papel somativo (como citado em Scriven, 1967). A avaliação formativa faz uso de dados coletados de atividades que auxiliam o processo de desenvolvimento do currículo e a avaliação somativa se utiliza de dados fornecidos por atividades realizadas após a conclusão do programa curricular.

Arieh Lewy (1979, p. 31) ainda enfatiza três papéis específicos de uma avaliação curricular, dois papéis de uma avaliação formativa que são a seleção dos elementos do programa a ser avaliado e a possível modificação, quando necessária, dos elementos do

programa. É um papel avaliativo somativo que é qualificação do uso do programa curricular como em ótimas condições de uso ou não.

A fim de reforçar as seis facetas do processo avaliativo de um currículo apresentadas por Lewy (1979) lembramos que estas esclarecem que uma avaliação representa o fornecimento de informações sobre determinadas *Etapas* do desenvolvimento de um programa curricular com relação a *Componentes* desse programa sob a ótica de determinados *Critérios*, com base em determinados *Dados* que, por sua vez, são trabalhados através de *Métodos de Sistematização* que clarificam uma tomada de decisão acerca do *Papel* do programa avaliativo. Como demonstrado abaixo:

<i>Etapas</i>	Determinação dos objetivos; planejamento; Testagens (preliminar e de campo); implementação E controle de qualidades.
<i>Componentes</i>	Guia para o professor, material de estudo, equipamento, Pacote completo.
<i>Critérios</i>	Adequação aos padrões, determinação de processos e Obtenção de resultados.
<i>Dados</i>	Julgamento, observação, exame do produto.
<i>Métodos</i> <i>Sistematização</i>	Qualitativo Quantitativo
<i>Papel</i>	Seleção de elementos (Papel Formativo) Modificação de elementos (Papel Formativo) Qualificação de Uso (Papel Somativo)

**Figura 3. Seis facetas do processo avaliativo de um currículo**

Após a implementação satisfatória do novo programa em uma escola faz-se necessária um *Controle de Qualidade* desse programa. Ao longo do tempo, pode ocorrer a degradação parcial ou total do programa curricular e este fato requer substituições no sistema em ação. Esta fase final, o *Controle de Qualidade*, mostra que o desenvolvimento de um currículo e a sua avaliação devem ser considerados como atividades cíclicas uma vez que um programa

curricular pode tornar-se obsoleto e ter que ser substituído por um novo programa. (Lewy, 1979)

### **III. 6.3. Requisitos mínimos de uma avaliação curricular.**

Observamos que um processo de avaliação curricular pode ocorrer a qualquer momento durante o ciclo de vida de um currículo. Pode envolver um método ou uma série de métodos avaliativos, e o programa curricular pode ser avaliado como um todo ou, o mais comum, são avaliados determinados componentes ou até particularidades de um único componente curricular. Lembrando ainda que a avaliação de um componente curricular pode ter dois julgamentos distintos dependendo do ponto de vista do foco da investigação e quantos mais pontos diferentes, mais assertivo pode ser o julgamento final (Lewy, 1979).


Apesar de todos esses procedimentos avaliativos, Lewy adverte os avaliadores para não incorrerem em uma superavaliação. O autor ressalta também para, em um processo avaliativo, serem levadas em conta as condições de trabalho do avaliador, a determinação da extensão e da profundidade de suas atividades avaliativas assim como a disponibilidade ou não de pessoal treinado em processos avaliativos.

Cada sistema escolar deve determinar seus próprios padrões de avaliação educacional, padrões contextualizados e fundamentados nas circunstâncias locais, pois, nas palavras de Lewy (1997, p.34), “Não existe base teórica nem experiência acumulada que determine os requisitos mínimos de avaliação que garantem um novo programa para o uso em larga escala num sistema educacional”.



# Capítulo 4

**CURRÍCULO & FORMAÇÃO  
DOCENTE EM INGLÊS NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



## IV

### **CURRÍCULO & FORMAÇÃO DOCENTE EM INGLÊS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

“Há, também, uma crença bastante difundida de que não se pode separar, no sujeito, a pessoa e o professor.” (Donnini, 2010).

O senso comum reza que o bom professor nasce professor, que “está nas veias” ser professor. Esse tipo de discernimento popular crê na vinda ao mundo do bom professor já com as habilidades necessárias para ensinar, como se a personalidade docente fosse algo essencialmente inato. Se assim fosse, somente os possuidores do “dom de ensinar” é que deveriam ingressar em um curso de formação docente. Entretanto, segundo Donnini, Platero e Weigel (2010), a trajetória da formação docente não é circunstancial, ela representa, na realidade, uma constante articulação entre os conhecimentos conceitual, prático e pessoal do professor, a qual está em constante desenvolvimento.

Além disso, ao professor não basta apenas saber um pouco mais que seu aluno, é necessário uma formação científica adequada, pois o trabalho mais difícil do professor é desenvolver no aluno o desejo pelo aprender. E ninguém pode educar no improviso, é necessário preparo científico e planejamento, pois sem isso, o tempo em sala de aula é desperdiçado e esse é um tempo irrecuperável (Donnini & Platero, 2010).

#### **IV. 1. Currículo e a Formação do Professor**

A formação profissional de um professor, de acordo com Donnini, Platero e Weigel (2010), deve buscar desenvolver um professor que além de ensinar, aprenda continuamente; um profissional autônomo no seu próprio desenvolvimento, que reflete e “ressignifica” a própria prática e que sempre busca melhores padrões de atuação. Uma formação docente, reiteram os autores, deve buscar desenvolver um professor que também assuma seu papel de formador de novos professores.

Ainda, os autores acima citados, reforçam que a formação docente deve procurar formar o professor pesquisador, tanto da pesquisa acadêmica quanto daquela realizada no cotidiano escolar, sempre buscando novas formas de compreender e melhorar o seu fazer docente, um professor que sempre busca divulgar e compartilhar seus resultados, tanto as teorias quanto as práticas.

Na escola, o professor é a ponte entre o aluno e o currículo que a sociedade deseja que este aluno empreenda. Como um profissional da educação, o professor deve ser ciente de sua sociedade para que seu formando seja educado para um mundo que existe (Sperb, 1975), pois, historicamente falando, os preceitos do currículo escolar, que são geralmente trabalhados nas escolas, foram sedimentados envoltos em contextos políticos, sociais e culturais. Logo, o professor deve se atualizar estudando continuamente sua sociedade e sua cultura, pois o currículo escolar é regido, mais do que por disciplinas escolares, mas principalmente pelo equilíbrio entre os interesses puramente sociais e os valores genuinamente educacionais que gravitam sobre a Educação (Sacristán, 2008).

E, como já mencionado, seja qual for o programa curricular, o currículo só se realiza de verdade em sala de aula, pela ação do professor. Daí a importância da competência do professor e da qualidade de sua formação, na hora de tornar realidade o currículo uma vez idealizado.

Hoje, em assuntos educacionais, questões curriculares – o que ensinar e para que ensinar – são levantadas cada vez com mais frequência e são os conceitos de competências aqueles imediatamente referenciados na busca por um norte a ser alcançado através das instituições escolares, tanto as de educação escolar básica quanto as de ensino superior, que devem desenvolver de alguma forma em seus alunos determinadas aprendizagens, as chamadas competências (Roldão, 2008).

#### **IV. 1.1. Noção de competências na formação docente.**

A compreensão da temática sobre competências em educação pode ter sentidos diversos, os quais são largamente sujeitos ao modelo de gestão educacional no qual o termo está inserido. De acordo com Maria do Céu Roldão (2008), o enfoque educacional em competências vem responder a questões como “Para que serve a formação que a escola oferece, em que competências individuais e sociais se traduz – ou não?” (Roldão, 2008, p. 10).

Segundo Maués & Lima (2005, p. 133), diante do contínuo embate conceitual entre o enfoque trabalhista e o enfoque educacional do que significa competências na formação docente, surge na literatura um aparente consenso sobre a noção desse termo em três dimensões:

- Saberes (exemplo: saber técnico);
- Saber Fazer (exemplo: experiências, saber tácito);
- Saber Ser (exemplo: qualidades sócias comunicativas).

A utilizada noção de qualificação educacional, fundamentada unicamente na diplomação ou certificação técnica, é suplantada pela noção de competências educativas baseada na explicitação de capacidades tácitas discentes (Maués, 2005).

Ainda de acordo com Maués & Lima (2005, p. 136-137), os “processos formativo-educacionais” passam a ter como primazia o elemento “competência” que impõem ao processo de ensino e aprendizagem a construção de conhecimentos através da interação social.

Na Educação brasileira, conforme Maués & Lima (2005), a construção de competências docentes, passou, a guiar o processo formativo, redirecionando a didática utilizada – o antigo processo de ensino e aprendizagem através da simples transmissão de conteúdos – para a explicitação de competências e para o desenvolvimento de habilidades ou

capacidades discentes, onde os referidos conteúdos representam unicamente a base e a forma para a construção dessas competências.

Assim, na busca pela conexão entre educação e as necessidades econômicas contemporâneas, as competências passaram a ser o cerne das políticas educacionais de formação docente no Brasil, competências que além de construir o conhecimento do educando, capacita-o na mobilização desse conhecimento para a ação (Maués, 2005).

#### **IV. 1.2. Saberes docentes.**

A formação profissional do professor envolve dois saberes de naturezas distintas: saberes de conhecimento conceitual e saberes de conhecimento prático. O conhecimento conceitual é aquele adquirido através do estudo sistemático de teorias, dados e fatos tanto na formação docente inicial quanto na posterior formação continuada (Donnini, 2010).

O conhecimento prático representa os saberes relacionados às ações realizadas em atividades do dia-a-dia, ou seja, nas palavras de Donnini (2010, p. 92): a habilidade da atuação docente diante “da complexidade dos fenômenos com os quais o profissional depara em seu cotidiano, decisões para as quais nem sempre é possível explicitar critérios e procedimentos objetivos.”.

Ainda em seu livro, Donnini, Platero e Weigel (2010, p. 92), citam um terceiro conhecimento envolvido na formação profissional docente: a Reflexão. Refletir sobre sua própria ação é uma atitude esperada do profissional da educação, pois é na busca consciente das razões de sua ação e na análise de seus resultados que o professor é capaz de redimensionar o subjetivismo de sua prática e equilibrá-lo com os objetivos de seu fazer docente. É através da reflexão que o diálogo, entre saberes distintos como saber conceitual e o saber prático, acontece. E, igualmente, é por meio da reflexão que o professor equilibra melhor a dicotomia de sua ação: teoria x prática.



Na prática docente, segundo Donnini (2010), a reflexão possui papel central na configuração da competência profissional do professor, pois sem uma ação reflexiva “até mesmo o profissional experiente corre o risco de burocratizar e rotinizar seu trabalho” (Donnini L. P., 2010, p. 93), ignorando, ao passar dos anos, a evolução sociocultural e política da comunidade na qual está inserido a qual é base de seu fazer educacional.

#### **IV. 1.3. Pilares da Educação da Unesco na formação do professor.**

Os quatro pilares da educação sugeridos no relatório da Unesco (1996) – ensinar a conhecer, ensinar a fazer, ensinar a compartilhar e ensinar a ser – são referenciados pelos autores (Donnini, 2010) como quatro necessidades de aprendizagem também válidas para o professor que assume sua formação como contínua (como citado em Namo de Mello, 2009):

- Aprender a conhecer, ou seja, ter pleno conhecimento tanto dos conteúdos a serem ensinados quanto dos fundamentos que embasam o processo de ensino;
- Aprender a fazer, ou seja, ter domínio administrativo do processo de ensino e aprendizagem que deve acontecer em sala de aula;
- Aprender a conviver, ou seja, ser capaz de estabelecer relações de autonomia e respeito tanto com seus alunos, quanto os meios social, institucional e profissional em que vive;
- Aprender a ser, ou seja, trabalhar constantemente a construção da própria identidade.

#### **IV. 1.4. A interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade na formação do professor.**

De acordo com Alfredo Veiga-Neto, em se tratando das relações entre Educação e o mundo contemporâneo, “as relações que existem entre as práticas e saberes educacionais e o mundo social (econômico, cultural, político etc.) são relações de imanência” (Veiga, 2005, p. 25). O autor discorre que a Educação e o mundo de hoje devem ser tratados como um só, sem relações de causa-e-efeito ou de precedências. E, portanto, em se tratando de estudos

curriculares atuais, no que diz respeito aos aspectos educacionais práticos e aplicáveis, os conceitos de “interdisciplinaridade”, “contextualização” e “flexibilidade” estão entre os temas mais discutidos no campo curricular.

### ***A Interdisciplinaridade na Formação do Professor***

A interdisciplinaridade ou pluridisciplinaridade, como discorre Veiga-Neto (Veiga, 2005, p. 42), surgiu como uma alternativa “melhor” à, então utilizada, “disciplinaridade” curricular. É, de forma geral, entendida como uma integração ou fusão entre as disciplinas curriculares. Para o autor, no entanto, a interdisciplinaridade é uma proposta que possui um caráter instrumental, prescritivo e demais epistemológico; ele então propõe o termo “transdisciplinaridade”.

A transdisciplinaridade é uma abordagem curricular que vai “além do estritamente epistemológico”<sup>8</sup> atravessando as disciplinas e os campos de conhecimento (Veiga, 2005, p. 43). A ação transdisciplinar não se restringe aos limites das disciplinas, mas os reconhece e ultrapassa-os, mantendo a tensão entre os conhecimentos especializados e os conhecimentos generalistas, ou nas palavras de Veiga-Neto (2005) sobre a relação entre a organização curricular e a organização disciplinar: “organizar e colocar em funcionamento currículos que sejam, ao mesmo tempo, disciplinares e transdisciplinares” (como citado em Veiga-Neto, 1994).

### ***A Contextualização na Formação do Professor***

A contextualização por sua vez vem superar traços indesejáveis dos currículos educacionais tradicionais como o caráter livresco, retórico<sup>9</sup>, acadêmico e desconectado da realidade dos alunos. A contextualização representa uma nova abordagem pedagógica

---

<sup>8</sup> **Epistemologia:** Estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas, e que visa determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo deles. (Ferreira, 1986).

<sup>9</sup> **Retórico:** Adjetivo; que fala muito, mas superficialmente (Ferreira, 1986).

curricular que contempla a íntima relação entre os conteúdos educacionais e os contextos sociais e culturais do mundo de hoje. Veiga-Neto (Veiga, 2005, p. 45) pontua também a necessidade de contextualizar culturalmente o que está sendo ensinado nas instituições educacionais ressaltando a recente e intensa influência do multiculturalismo nos estudos curriculares contemporâneos.

O multiculturalismo, segundo Lopes, Macedo e Alves (2006), defende que, na educação escolarizada, a prática pedagógica urge funcionar através de “processos de negociação cultural” na qual o “daltonismo cultural” e a “monocultura escolar” devem ser evitados e o foco desviado do conteúdo curricular para a promoção de uma escola como um “espaço de crítica de produção cultural” cujo agente cultural principal é o professor (Lopes, Macedo, & Alves, 2006, p. 6).

Direcionar a educação escolarizada para a cidadania, garantir uma educação cívica e promover o desenvolvimento de competências tanto de ordem pessoal quanto social devem ser metas presentes tanto nas políticas curriculares quanto no dia-a-dia das instituições educacionais (Lopes, Macedo, & Alves, 2006).

### ***A Flexibilidade na Formação do Professor***

E quanto à flexibilidade curricular na formação docente, Veiga-Neto (Veiga, 2005, pp. 46-48) a considerada como um tributo positivo desde que ser flexível denote apenas ser capaz de se adaptar à transitoriedade frequente e veloz do mundo social. A flexibilidade, o autor complementa, torna o currículo mais dinâmico, maleável e mais afinado com as demandas externas do mundo contemporâneo. O que o preocupa, no entanto, é que essa flexibilidade signifique ser maleável demais e conformista ou que signifique submeter a educação escolar aos ditames do mercado gerando um ato educativo que tende para o conservadorismo.

#### **IV. 1.5. Formação continuada do professor.**

Segundo os autores Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (Bizarro, 2006), na literatura em geral, o termo formação continuada docente pode ter diversos entendimentos tais como uma educação permanente, ou uma educação ao longo da vida, ou ainda a constante atualização do potencial humano; e formação continuada ainda pode designar uma formação permanente de aperfeiçoamento profissional e pessoal que sucede à formação inicial docente.

A maneira como a formação continuada se concretiza também tem facetas diversas, pois ela pode configurar um processo de formação continuada individual ou em grupos de profissionais, uma ação organizada e planificada ou um ato realizado por processos informais e espontâneos, pode acontecer através de uma instituição educacional ou não, através ou não de um mediador oficial, pode abranger uma modalidade de aperfeiçoamento ou apenas uma reciclagem mais específica (Bizarro, 2006).

Existe uma relação entre o conceito de formação continuada e o conceito de desenvolvimento profissional que traz algumas discussões, uma vez que para alguns autores a formação continuada é sinônimo de desenvolvimento profissional, e para outros este é apenas como um dos efeitos daquela. Assim, diante da flutuação conceitual, Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (Bizarro, 2006) distinguem o desenvolvimento profissional da formação continuada designando tal desenvolvimento como os processos de mudança do professor em relação a sua ação docente, de ordem tanto pessoal quanto profissional. E quanto à formação continuada, nas palavras dos próprios autores: “... a designação de f. c. (*formação continuada*) abrange o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola.” (Bizarro, 2006, p. 75).

Independente de conceitos ou de como é estruturada, a formação continuada traz vários benefícios para o professor. A formação docente continuada, além de permitir uma

frutífera troca de experiências entre os profissionais da educação, proporciona o desenvolvimento de uma cultura de formação da qual brota alguns efeitos positivos que o próprio docente intui em si mesmo - como a ampliação de sua capacidade crítica e autocrítica -, e ainda da qual pode resultar melhorias na relação do professor com os alunos e no nível de sua ação na escola e na comunidade (Bizarro, 2006).

#### **IV. 2. Currículo e a Formação de Professores de Línguas**

O professor de línguas tem o papel de mediador de culturas na sociedade do conhecimento. Ele deve compreender a língua-alvo e possuir experiência adequada na sua utilização, dando o exemplo de valores como a tolerância em relação às diferenças culturais e estimulando a vontade de se comunicar. Ao professor eficaz, segundo Clarisse C. Afonso (Bizarro, 2006, p. 458), não basta a detenção de vastos conhecimentos, é essencial que ele saiba aplicar tais conhecimentos de modo a contribuir de fato “para o crescimento pessoal, cultural e científico daqueles a quem orienta na construção dos seus saberes”.

De acordo com Rui Vieira de Castro (Bizarro, 2006, p. 97), a profissão de professor, assim como a de professor de Línguas, vive constantemente na tensão entre ser um trabalhador social e ser um profissional da educação, e, ante esse embate, o professor de Línguas acaba pressionado a tornar-se algo mais que num professor de Língua. Diante da redefinição, as tendências contemporâneas demandam um desempenho além do simples cumprimento das orientações externas dirigidas ao professor, o que força o professor de Língua Inglesa redefinir seu papel docente por causa da progressiva complexidade das aprendizagens e dos processos que as geram.

A formação do professor de línguas deve ser baseada não somente no “saber” em relação à sua área específica, mas igualmente fundamentada no “ser capaz” profissionalmente englobando tanto o domínio da língua como a prática docente letiva. Isto é dito por que o professor deve desenvolver no seu aluno as competências de um utilizador eficiente do

idioma estrangeiro. Logo, é determinante que o professor tenha um bom domínio prático da língua estudada e dos conteúdos socioculturais que compõem esse idioma (Bizarro, 2006).

Rui Vieira Castro (Bizarro, 2006), direcionando seu discurso para sua terra natal, Portugal, sugere repensar o ensino superior na formação de professores de Línguas e recomenda, além da articulação entre as formações teórica e prática, a especialização do curso e do currículo formador através da exploração de metodologias congruentes à ação profissional em Línguas, a socialização de novos saberes e de novas formas de construir tais saberes. O autor ainda enfatiza a necessidade de uma representação curricular mais efetiva da “natureza multidimensional da formação” do professor de línguas “ao nível das línguas e das culturas, dos estudos linguísticos e dos estudos literários” (Bizarro, 2006, p. 100).

Clarisse C. Afonso (Bizarro, 2006) chama a atenção para uma formação docente completa que envolva tanto os estudos da língua estrangeira quanto os da sua literatura, além das disciplinas de “didática específica, de pedagogia, de psicologia e, mais recentemente de algumas incursões nas TIC<sup>10</sup>.” A autora ainda lembra a necessidade de reforço pragmático e cultural ao conteúdo curricular, e a valorização da língua e da cultura de origem na construção da alteridade dos discentes e na capacitação no diálogo intercultural, pois a aprendizagem linguística envolve de forma essencial e concomitante a aprendizagem cultural.

De forma geral, de acordo com vários autores como Rui V. Castro e Clarisse C. Afonso, a formação do professor de línguas carece de uma aprendizagem cultural mais abrangente, de conteúdos interculturais e de uma aprendizagem de política linguística, conhecimentos importantes na capacitação do novo professor em orientar seus futuros alunos na aquisição da língua na sua relação com a sociedade em que ela é falada, além do abstrato sistema de regras linguístico ou gramatical (Bizarro, 2006).

---

<sup>10</sup> TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

O conhecimento cultural que contribui para a competência comunicativa é aquele que se dá através da compreensão dessa nova cultura. E é esta compreensão cultural que confere o caráter intercultural na formação do professor de línguas, pois, tal compreensão cultural advém da autorreflexão sobre os próprios valores culturais e do diálogo entre a língua estrangeira e a língua materna. (Bizarro, 2006, p. 451).

No intuito de fomentar o desenvolvimento da competência intercultural dos seus alunos, o professor de línguas, através de conteúdos socioculturais em sua prática docente, deve trabalhar com saberes científicos de sua especialidade, saberes da psicologia, da pedagogia, da didática, e relacionar o idioma estrangeiro de sua prática com sua própria língua e cultura (Bizarro, 2006, p. 451).

#### **IV. 2.1. A cultura na formação do professor de Línguas.**

O conceito de cultura é vasto e assenta no conhecimento humano, abrangendo da esfera intelectual à cultura de um povo, as subculturas, símbolos e rituais de uma determinada sociedade. Tal complexidade termina por nos impor a necessidade de uma delimitação temática no nível do ensino de uma língua estrangeira.

Aqui, cultura deve ser compreendida, não como uma coletânea de fatos estabelecidos, mas sim como um processo coletivo de diversas funções socioculturais, como por exemplo, a cultura como literatura, a cultura como manifestações populares, como identidade sócio-política ou mesmo a cultura através da relação sociedade e poder. Seguindo o modelo sugerido pela Doutora de Estudos Alemães Clarisse Costa Afonso (Bizarro, 2006, p. 452), delimitaremos para este estudo cultura como Alteridade e como Comunicação Intercultural.

#### ***Cultura como Alteridade na Formação do Professor de Línguas***

A alteridade cultural na formação do professor de língua estrangeira assenta o saber da compreensão do outro, além da empatia. Na prática, o professor de língua estrangeira deve

trabalhar constantemente em seus alunos a compreensão do outro, do diferente, levando esses alunos à análise e à compreensão de seus próprios pontos de vista através de outra perspectiva: a do outro e de sua cultura, de seus comportamentos e entendimentos estrangeiros até então desconhecidos. Assim, através desse enquadramento cultural, capacita-se o aluno no reconhecimento do mundo do outro e facilita-se o entendimento entre estas pessoas de línguas e culturas diferentes (Bizarro, 2006).

### ***Cultura como Comunicação Intercultural na Formação do Professor de Línguas***

Na comunicação intercultural, como a interação entre indivíduos procedentes de culturas diferentes, devem ser considerados diversos elementos socioculturais, como por exemplo, a entonação da voz e a linguagem não verbal do corpo, além de somente a cultura da língua alvo. A aprendizagem intercultural deve iniciar-se pelo reconhecimento da própria identidade já que é através da própria identidade que o outro e sua cultura estrangeira são adaptados e reconstruídos. Caso contrário, pondera Clarisse C. Afonso (Bizarro, 2006, p. 453), o contato intercultural pode fracassar se não existir “uma imagem de si próprio claramente definida, estável, segura e interativa”.

#### **IV. 2.2. As competências na formação do professor de Línguas.**

Diante da natureza polêmica da definição de competências, Clarisse C. Afonso (Bizarro, 2006) considera, de forma geral, competência como o conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que um professor de línguas deve dominar que o capacita para a ação eficaz. A autora complementa que tais competências são construídas ao longo da prática docente, encetando na sua formação inicial e continuando durante toda a sua prática reflexiva.

O Conselho Europeu cita cinco competências a serem requisitadas em um professor de línguas – conhecimento declarativo, competência da realização, competência existencial, competência de aprendizagem e competência comunicativa – (como citado no Conselho da



Europa, 2001). Clarisse C. Afonso (Bizarro, 2006, pp. 454-458) acrescenta a esta lista europeia mais três competências: competência em multimídia, a competência cultural/intercultural/sociocultural e a competência de ensino.

### ***A Competência no Conhecimento Declarativo na Formação do Professor de Línguas***

A competência no conhecimento declarativo (saber) é o conhecimento que se utiliza ao aprender uma nova língua e engloba o conhecimento acadêmico do ensino formal e o conhecimento empírico (Bizarro, 2006).

### ***A Competência Existencial na Formação do Professor de Línguas***

A competência existencial (saber ser e saber estar) é representada pelo aprimoramento de traços da personalidade e atitudes do professor devido ao envolvimento profundo com o novo idioma e sua cultura através do crescimento de sua autoimagem e do reconhecimento de si e do outro (Bizarro, 2006).

### ***A Competência da Realização na Formação do Professor de Línguas***

A competência da realização (saber-fazer) abarca a capacidade de pôr em prática procedimentos e ações do fazer docente. Esta é uma competência muito ligada à competência existencial uma vez que as ações são influenciadas por características individuais de cada professor (Bizarro, 2006).

### ***A Competência Comunicativa na Formação do Professor de Línguas***

A competência comunicativa está diretamente relacionada à outra competência, a do saber (conhecimento declarativo). É uma competência que diz respeito, não só ao entender o outro, mas principalmente ao fazer-se entender, ação que depende do conhecimento empírico

e formal do professor. A língua é aqui vista além de uma forma linguística, ela é uma forma de comunicação entre as pessoas e a competência comunicativa capacita o professor a agir utilizando sobretudo meios linguísticos (Bizarro, 2006).

Assim, a competência comunicativa, segundo Clarisse C. Afonso (Bizarro, 2006), é constituída pelas competências pragmáticas (competência de realização), competências linguísticas (conhecimentos e capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas) e competências sociolinguística (condições socioculturais do uso da língua).

### ***A Competência de Aprendizagem na Formação do Professor de Línguas***

A competência de aprendizagem (saber-aprender) é a competência que mobiliza, para o seu desenvolvimento, todas as anteriormente citadas e deve estar presente ao longo de todos os anos da prática docente de um professor de línguas. A aprendizagem, diante da efemeridade da sociedade, deve ser contínua e ininterrupta (Bizarro, 2006).

### ***A Competência Em Multimídia na Formação do Professor de Línguas***

A competência em multimídia, principalmente na utilização do computador, diz respeito à capacidade do professor de línguas de empregar profissionalmente tais meios na aprendizagem de línguas, em suas quatro habilidades, a nível linguístico, cultural e intercultural. Clarisse C. Afonso (Bizarro, 2006, p. 457) destaca que esta competência implica o “saber” e “saber-fazer” e que a aplicação multifuncional do computador tem caráter tanto informativo quanto comunicativo através do qual o professor de línguas pode canalizar seu uso para o reforço e para a motivação na aquisição eficiente e eficaz do novo idioma.

### ***A Competência De Ensino na Formação do Professor de Línguas***

A competência de ensino, de acordo com Clarisse C. Afonso (Bizarro, 2006), engloba os saberes científico, pedagógico e didático da língua estrangeira aplicados eficazmente pelo

professor de línguas. A autora destaca algumas aptidões integrantes desta competência docente:

- Adaptar os programas escolares ao nível e à necessidade dos alunos;
- Criar oportunidades para estabelecer a comunicação em sala de aula;
- Tornar compreensível o conhecimento que deseja compartilhar;
- Suscitar nos alunos o desejo de aprender;
- Garantir que os conteúdos curriculares sejam interessantes e relevantes para os alunos;
- Fugir da tentação em seguir um programa de sequência gramatical;
- Refletir criticamente sobre sua prática docente continuamente;
- Estar aberto às críticas e opiniões daqueles com quem compartilha o espaço educacional;
- Estar sempre disponível para reformular sua ação profissional.

### ***A Competência Intercultural na Formação do Professor de Línguas***

A competência intercultural, que pode se chamar de cultural ou sociocultural (cultura e sociedade), está intimamente relacionada com a competência existencial devido, não somente às atitudes docentes, mas à capacidade de reflexão constante sobre as próprias atitudes, sobre as ações do outro e sobre essa interação de culturas diferentes. A competência intercultural envolve a consciência das diferenças entre a própria cultura e a estrangeira e ter capacidade de ser flexível e adequado ao confrontar as ações e expectativas do indivíduo de cultura diferente. Tal competência, ainda segundo Clarisse C. Afonso (Bizarro, 2006), representa a capacidade de manter a própria identidade e ajudar outros a manterem a sua própria identidade no processo de mediação entre as culturas.

O professor de línguas, como todo professor, deve possuir um saber pedagógico e reflexivo, às vezes conservador às vezes dinâmico, habilidade didática, preparação cultural,

preparação psicológica, otimismo, espiritualidade, temperança, senso de justiça e ser benevolente. E acima de tudo, paixão pela docência.

“Paixão pelo que faz e pelos alunos que se acolhe possui um indisfarçável complemento que se expressa na palavra “competência”, no saber fazer. E como esse atributo não se conquista senão pelo estudo permanente, dedicação extremada e atenção diária às coisas relativas ao aprendizado, é impensável se buscar qualidade em professor que não estuda muito, lê sempre, busca com seu grupo um caminho de aprimoramento. Gostar do que se faz e amar a quem se faz se materializa no esforço contínuo de, cada vez mais, aprender mais.” (Antunes, 2010).

#### **IV. 3. Currículo na Educação no Brasil**

A Educação no Brasil se constitui um dever do Estado. Pautada em princípios de liberdade e em ideais de solidariedade humana, a Educação brasileira tem como objetivos: “o pleno desenvolvimento do aluno, sua qualificação para o trabalho e seu preparo para o exercício da cidadania.” (Brandão, 2009, p. 18).

##### **IV. 3.1. Princípios da Educação Nacional Brasileira.**

A Educação brasileira, declara Brandão (2009), é pautada nos seguintes princípios:

“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço a tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da Educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência

extra-escolar; e, como já dissemos, a vinculação entre a Educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”

Todos os princípios acima citados fundamentam o ser da docência brasileira e dentre eles há três que possuem ainda mais impacto na docência em línguas estrangeiras e que são ressaltados neste estudo: o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o princípio do respeito à liberdade e apreço a tolerância, e o princípio da valorização do profissional da Educação escolar.

O princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas tem força na docência em línguas estrangeiras porque no processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma há concepções pedagógicas bem diversas do aprendizado de outras disciplinas como o Português e a Matemática. O aprendizado de um novo idioma envolve além de um novo vocabulário, novas habilidades linguísticas, novas maneiras de se utilizar o aparelho fonador, novas formas de se comunicar e novas maneiras de ver a si mesmo e ao outro, tudo através do conhecimento da cultura estrangeira e do reconhecimento da própria cultura.

O princípio do respeito à liberdade e apreço à tolerância representa muito mais que um princípio educacional, representa a valorização do ser humano através do respeito e da aceitação do outro, um ser diferente e nem sempre compreensível; valores que devem ser trabalhados nas crianças e jovens frequentemente. E respeito e tolerância são valores trabalhados continuamente pelo professor de línguas ao confrontar a cultura materna e a cultura estrangeira.

E o princípio da valorização do profissional da Educação escolar tem, claro, grande impacto sobre a docência em línguas estrangeiras na busca pela tão almejada qualidade no ensino brasileiro. É um princípio que requer objetividade e medidas práticas como a implantação de planos de carreira na docência e salários mais dignos (Brandão, 2009).

#### **IV. 3.2. Currículo Nacional Brasileiro.**

##### ***Competências Educacionais no Brasil***

Segundo Maués & Lima (2005, p. 129), a noção de competência foi inserida formalmente no contexto educacional brasileiro a partir de 1996 na oficialização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/96. A partir de então, as competências educacionais tornaram-se o ponto de partida como o norte dos programas curriculares brasileiros, e o ponto de chegada como o enfoque principal das avaliações do processo formativo e somativo da Educação no Brasil.

Desde o momento da oficialização da formação superior docente baseada em competências, a Legislação Educacional Brasileira tratou de adaptar e enquadrar os cursos de formação de professores à LDB vigente, e o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do Ministério da Educação (MEC), passou a implementar documentos e ações no intuito de normatizar a formação docente à noção de competências (Maués, 2005).

O Currículo Nacional, no entanto, apesar do enfoque nas competências e habilidades educacionais nas instituições escolares e universitárias, apresenta outras dificuldades mais proeminentes e decisivas na Educação Nacional.

Fernanda Salla (2012) enfatiza que um currículo nacional deve descrever o que o professor deve ensinar e o como ensinar, a organização disciplinar e temporal dos conteúdos, esclarecer estratégias e condições necessárias para que o aprendizado aconteça, além de fornecer orientações didáticas e avaliativas; todos descrevem tópicos básicos para compor um currículo nacional ideal e manter uma equidade no sistema educacional brasileiro. Mas a realidade brasileira é outra.

O Currículo no Brasil, tanto para a Educação Escolar quanto a Superior, é fornecido pelo Ministério da Educação (MEC). São recursos destinados a organizar e orientar a prática docente em todas as modalidades e etapas do ensino brasileiro. No entanto, de fato, Segundo

Fernanda Salla (2012), nem as Diretrizes Curriculares Nacionais, nem os Parâmetros Curriculares Nacionais e nem o próprio currículo da Secretaria de Educação de cada Estado brasileiro, apresentam um documento de definição clara e objetiva acerca das capacidades e dos conteúdos mínimos a serem desenvolvidos com os estudantes, nem o que e nem o como fazê-lo.

Ainda para completar o quadro de imprecisão na orientação educacional brasileira, a definição ou não mais detalhada do currículo nacional não é um evento unânime, mas uma fonte de debates ardorosos entre aqueles que são contra (em defesa da autonomia das redes estaduais e municipais de ensino) e os que são a favor (garantir a equidade no ensino e a criação de uma avaliação nacional mais precisa), o que alimenta um já antigo impasse político e resulta em orientações curriculares estaduais, até municipais, díspares e desiguais (Salla, 2012).

As Secretarias Estaduais de Educação criam seus currículos estaduais baseados nas genéricas Diretrizes Curriculares Nacionais com funcionários estaduais sem qualificação alguma para tal trabalho, e deste modo, pode-se até manter a autonomia local, mas definitivamente corrobora também para manter a desigualdade na Educação Nacional (Salla, 2012).

De currículo nacional, hoje, de fato, há o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa elaborado pelo MEC. É uma iniciativa curricular que visa alfabetizar todas as crianças até a idade de oito anos. É direcionada aos três primeiros anos do Ensino Fundamental e inclui conteúdos, material pedagógico e orientações didáticas para professores e coordenadores, além de explicitar os direitos dos alunos e os objetivos da sua aprendizagem. Segundo Fernanda Salla (2012), a iniciativa, que também pressupõe um programa de formação de professores e de avaliação nacional, é interessante e dá ares de um “encadeamento harmônico”, porém, na busca por um currículo nacional e igualitário, deve

contemplar toda a Educação Básica e ser não somente reconhecida nacionalmente, mas realmente ser utilizada por todos que estão envolvidos na Educação Brasileira.

Paulo Araújo (2008, p. 32) concorda com Fernanda Salla (2012) e afirma que “um currículo completo e elaborado coletivamente é indispensável em redes (de ensino escolar) que fazem questão de garantir o avanço dos alunos”. Descreve os mesmos conteúdos a comporem um currículo nacional brasileiro e acrescenta o histórico do ensino das disciplinas e uma revisão permanente e direcionada para os anseios educacionais da sociedade contemporânea. O autor compara a ação docente em redes de ensino sem currículo ou com um currículo permanentemente engavetado e desconhecido por todos, a uma aventura em uma floresta sombria munido apenas de uma bússola cuja agulha não funciona. Paulo Araújo alega inclusive ser esta a razão de a maioria dos professores brasileiros crerem que “um currículo seja apenas uma lista de disciplina e conteúdos” (Araújo, 2008).

#### **IV. 3.3. Vestibular.**

No Brasil, após o Ensino Médio, o estudante precisa passar por um processo seletivo e concorrer a uma das milhares vagas ofertadas nas universidades brasileiras. O Vestibular é o processo seletivo mais antigo de acesso às universidades no Brasil.

Hoje, tal processo inclui também uma Política de Cotas Raciais e Sociais cujas vagas nas universidades públicas são destinadas a negros, pardos ou indígenas (cotas raciais) e para estudantes que fizeram o segundo grau completo nas escolas públicas brasileiras e cujas famílias possuem renda per capita de até um salário mínimo e meio (cotas sociais).

#### ***Políticas de Cotas Nacionais***

A Política de Cotas no Brasil (Lei 12.711/12) tem a pretensão política de uma Ação Afirmativa na universidade, ou seja, ambiciona, ao reconhecer as diferenças raciais, implementar “ações compensatórias que favoreçam grupos historicamente discriminados”



(Lopes, Macedo, & Alves, 2006, p. 73). No entanto, apresenta-se mais como uma discussão educacional axiomática intermitente entre questões sobre a sua legalidade e ou a sua inconstitucionalidade. A política de Cotas Nacionais é reconhecida popularmente mais como uma paralisia “radicalizada em posições aguerridas” entre quem é contra ou a favor da “cota para negros” (Lopes, Macedo, & Alves, 2006).

Antes, o Vestibular era o único critério de entrada nas universidades. Era o único processo seletivo legalmente aceitável para ascender ao mundo acadêmico, sobretudo às universidades públicas brasileiras. Atualmente, no entanto, os candidatos a vagas nas universidades públicas federais brasileiras podem utilizar outros processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) cuja nota pode ser utilizada sozinha ou em combinação com a nota do vestibular na busca por uma vaga no ensino superior. Ou o processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que utiliza a nota do estudante no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) como única fase do processo seletivo.

#### **IV. 3.4. Educação Superior Brasileira.**

A Educação Superior brasileira, de acordo com Carlos da Fonseca Brandão (2009), é subdividida em cursos sequenciais por campo de saber, cursos de graduação, cursos de pós-graduação e cursos de extensão. Os cursos sequenciais por campo de saber são cursos de duração curta (de seis meses a dois anos), direcionados para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho e o seu público inclui tanto os alunos que possuem apenas o ensino médio quanto aqueles que já têm um curso de graduação superior.

Os cursos de graduação são abertos a apenas candidatos que concluíram o Ensino Médio e que se classificaram em algum processo seletivo para entrar na universidade ou faculdade em questão.

Os cursos de pós-graduação no Brasil compreendem os cursos de aperfeiçoamento, de especialização, de mestrado e doutorado, todos destinados a estudantes já graduados em um

curso superior. E os cursos de extensão são direcionados para estudantes que atendam aos requisitos exigidos por cada instituição de ensino superior.

Todos os cursos da Educação Superior Brasileira são periodicamente avaliados e reavaliados e quando não preenchem os requisitos mínimos de qualidade de ensino podem sofrer intervenções de órgãos governamentais em suas instituições e ter seus cursos desativados. É o processo de avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE) chamado de Exame Nacional de Cursos, conhecido popularmente como “Provão”.

A Educação Superior Brasileira pode ser ministrada em instituições de Ensino Superior de origem Pública ou Particular, mas, de forma geral, a qualidade do ensino das universidades públicas é superior à do ensino nas universidades privadas. E o “Provão” tem até constatado problemas na qualidade do ensino em diversas universidades brasileiras, em sua maioria privadas, mas não tem tido a habilidade de corrigir ou mesmo fechar tais instituições cuja avaliação teve resultados tão baixos.

#### **IV. 3.5. Formação do Professor no Brasil.**

No Brasil, a formação docente, além das funções de proporcionar a aprendizagem dos alunos e da função de zelar por estes, através da recuperação, tal formação foca a tomada de consciência do professor em três outras funções: a elaboração da proposta pedagógica da escola a qual pertence, a elaboração de seu próprio plano de trabalho e a colaboração com as atividades de articulação entre a escola e a comunidade local (Brandão, 2009, p. 42).

O professor brasileiro, segundo Carlos da Fonseca Brandão (2009), deve estar apto para participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola e deve planejar sua ação sempre tendo como referência o PPP da sua escola, pois tais ações, juntamente com a participação das famílias da comunidade, possibilitam o êxito da proposta pedagógica desta escola.

#### **IV. 3.6. A formação do professor de Inglês no Brasil.**

A formação do professor de inglês no Brasil ainda deixa a desejar em preparo linguístico, pedagógico e prático, o que acaba por reforçar a cultura do ensino do inglês unicamente baseado em sua utilidade, um aprendizado calcado excessivamente nas estruturas gramaticais e em traduções textuais, privando o estudante de ampliar seu horizonte ao mergulhar numa nova cultura e refletir sobre a própria identidade. Apesar de todos reconhecerem que a solução deveria ser o investimento maior e mais concreto na formação inicial e continuada dos professores, tal problema tem sua resposta mantida somente no plano das discussões e quase nada é concretizado em sua direção (Ratier, 2011).

Há outro impasse na qualidade de ensino no Brasil: um enorme número de professores atuantes nas escolas públicas não tem formação apropriada para lecionar a disciplina em que atua. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por exemplo, mostrou através do Censo Escolar 2010 que pelo menos 160 mil professores brasileiros que estão em atividade não possuem formação adequada (Nicolielo, 2012). Quando a questão se restringe à docência em Língua Inglesa, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), há no Brasil um déficit de 47,6 mil professores de inglês nas séries finais do Ensino Fundamental, e parte dos professores que já estão em sala de aula, menos de 1/3 deles possui formação específica em Língua Inglesa (Ratier, 2011).

Para tratar esse problema em questão, em 2009, o governo brasileiro criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que objetiva a formação adequada dos docentes em exercício na rede pública de Educação Básica: professores sem o curso superior ou que possuem graduação em outra disciplina diversa da que atuam.

O Parfor possui méritos por poder atender educadores em quase todos os estados brasileiros (exceto apenas um, o Acre), mesmo as localidades mais distantes e de difícil acesso. No entanto, apesar de oferecer 175 mil vagas, devido em grande parte pela ausência

de um levantamento mais preciso das necessidades locais de cada comunidade, apenas 42% dessa oferta foi preenchida, e ao fim de 2011, somente 220 docentes concluíram os cursos presenciais de segunda licenciatura.

Como pode ser notado, ainda há um longo caminho a ser percorrido, não somente pelo professor, mas ele juntamente com o governo local e nacional, para se cumprir metas essenciais na busca pela melhoria da qualidade da Educação Brasileira: o aprimoramento pessoal e o desenvolvimento da carreira de cada professor brasileiro (Nicolielo, 2012).

#### **IV. 3.5. A desvalorização do professor brasileiro.**

No Brasil, devido a inúmeros fatores e acontecimentos ao longo dos anos, ser professor não é uma boa opção de trabalho. Mesmo quando a criança brinca de ser professor, os pais tratam logo de conversar com ela e estimular outras opções futuras. A razão desta reação é a ausência de reconhecimento profissional e financeiro desta categoria de trabalhadores somada às condições de trabalho nada adequadas, à falta de apoio dos governantes e às consequentes e intermináveis greves na Educação. Sem muita voz na mídia e sem poder esclarecer à comunidade interessada os objetivos de suas reivindicações, o professor se vê imerso em um panorama no qual é visto como um profissional da educação estritamente capitalista, nada profissional e indiferente às necessidades acadêmicas de seus estudantes.

No Ministério da Educação (MEC), o Ministro de Estado da Educação Aloizio Mercadante felizmente já demonstra sua preocupação com a valorização de carreira docente e com a qualidade da Educação. Ele defende o reajuste no piso salarial nacional do professor e o 1/3 da jornada docente para a hora-atividade. Para uma formação de qualidade nos cursos de Licenciatura, o ministro fala da residência educacional, semelhante à residência médica nos cursos de Medicina, para superar a deficiência no preparo dos futuros professores para a prática em sala de aula (Pellegrini, 2012).

#### **IV. 4. Currículo no Pará**

Para Rui Vieira de Castro (Bizarro, 2006) é impensável analisar a formação de professores sem estudar as condições em que ela se realiza como a instituição formadora, o status político regente e o projeto educacional a que tudo se propõem.

E, no Sistema Educacional Paraense, currículo não é um tópico muito debatido e a frequência de utilização desse termo é baixa entre os agentes da Educação Paraense – professores, alunos, gestores, coordenadores, etc. Porém, a influência do currículo oficial, mesmo sem a total consciência por parte desses educadores, acontece ininterruptamente através de diretrizes, governamentais ou não, de cunho administrativo, político, didático, econômico, cultural, social, etc.

No Ensino Fundamental e Médio nas escolas paraenses, currículo é sinônimo de “matéria a ser ensinada” em preparação para o vestibular. Todos os esforços são direcionados para o dia desse processo seletivo na busca por uma vaga nas universidades do Pará e cada tópico disciplinar que estiver presente em tal prova deverá ser trabalhado em sala pelo professor. É o que a comunidade exige e o que a escola faz.

Afogada no meio deste total descaso pelo currículo nacional, a Língua Inglesa divide uma ínfima importância com a Língua Espanhola na batalha escrita do vestibular por uma vaga no ensino superior. Assim, durante o período do Ensino Fundamental o aprendizado do inglês é totalmente descuidado e sem sequência adequada de ano a ano, e, posteriormente, durante o período do Ensino Médio, a Língua Inglesa é uma disciplina totalmente instrumental, “maceteada para o vestibular” e direcionada para a interpretação de um pequeno texto na tão aguardada prova dos processos seletivos de final de ano.

Em uma visão automática, limitada e simplista, o currículo nas escolas estaduais paraenses é reconhecido como o programa de uma determinada matéria escolar ou mesmo o programa de um ciclo acadêmico inteiro. E tal reducionismo curricular possui, no máximo,

como conceito mais amplo no dia-a-dia da nossa educação escolarizada, as diversas atividades educacionais utilizadas como meio de transmissão do conhecimento a ser compartilhado em sala de aula (Lewy, 1979).

Entretanto, para teóricos como o espanhol Sacristán (2008), currículo vai muito além dessa concepção. Currículo é uma práxis complexa que se permite focar por aspectos diversos e entrelaçados. Currículo não é somente o guia de conteúdos ou de propostas de mudanças de conduta sociocultural dos alunos dirigidas pela escola nem é simplesmente uma série de atividades educativas oferecidas pela escola para serem vivenciadas pelos alunos. Currículo refere-se tanto ao conjunto de disciplinas a serem ministradas pelo professor quanto aos seus planejamentos, a sua metodologia, o material didático e a forma de avaliação, ou seja, currículo envolve a prática escolar como um todo (Sacristán, 2008).

No Ensino Superior de Licenciatura em Letras no Pará, com enfoque nas línguas Portuguesa e Inglesa, nossa experiência testemunha a referência igualmente limitada de um currículo mencionado somente para reconhecimento do número de disciplinas que serão trabalhadas em cada semestre durante o curso de formação docente. E mesmo que, durante as aulas, alguns professores entreguem uma cópia da ementa da sua disciplina para cada aluno presente na sala de aula, o documento não é explicado e nem debatido pelo professor, indo o mesmo para o fundo de uma pasta de apostilas como um texto simbólico e totalmente ininteligível para os alunos.

#### **IV. 5. Currículo na Universidade Federal do Pará (UFPA)**

A Universidade Federal do Pará, ou UFPA, tem sua sede principal, o Campus Universitário do Guamá, no Bairro do Guamá, na Rua Augusto Corrêa, nº 1. É uma localização privilegiada às margens do Rio Guamá, ocupando mais de 450 hectares, a 10 quilômetros do centro da capital paraense, Belém.

A UFPA tem entre seus objetivos a promoção da pesquisa filosófica, literária e artística e o aperfeiçoamento de métodos de estudo, de investigação e de crítica, incluindo o que concerne ao complexo geográfico, sociológico e cultural da Amazônia Brasileira. Ela possui uma ação significativa para a Amazônia e para o país tanto no desenvolvimento de recursos humanos quanto na integração desta região às demais regiões do Brasil através da minimização das distâncias culturais e materiais.

É constituída pelos Centros de Estudos Básicos e de Formação Profissional (entre eles os Institutos e os Núcleos), pelos Órgãos de Integração, pelos Órgãos Administrativos (entre eles o Conselho Universitário, o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, a Reitoria, a Vice-Reitoria e as Pró-Reitorias) e por dez *campi* distribuídos em cidades do interior paraense.

Entre os Institutos estão os:

- ICA: Instituto de Ciência de Artes
- ICB: Instituto de Ciências Biológicas
- ICED: Instituto de Ciências da Educação
- ICEN: Instituto de Ciências Exatas e Naturais
- ICJ: Instituto de Ciências Jurídicas
- ICS: Instituto de Ciências da Saúde
- ICSA: Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
- IFCH: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
- IG: Instituto de Geociências
- ILC: Instituto de Letras e Comunicação
- ITEC: Instituto de Tecnologia
- IEMCI: Instituto de Desenvolvimento Científico
- IECOS: Instituto de Estudos Costeiros
- IMV: Instituto de Medicina Veterinária

E entre os Núcleos estão os de Medicina Tropical, dos Altos Estudos Amazônicos, do Meio Ambiente, do Comportamento e das Agrárias.

A universidade federal paraense possui ainda o Núcleo Pedagógico Integrado, o NPI, que além de congrega as escolas de 1º e 2º graus para os filhos dos funcionários da instituição, constitui também um campo de estágio para os alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade.

Há ainda, fornecido pelos Centros de Letras e Artes, os Cursos Livres de Línguas Estrangeiras nos idiomas do Espanhol, Inglês, Esperanto, Italiano, Japonês, Francês e Alemão que atendem tanto a comunidade discente da UFPA quanto à comunidade em geral.

Há ainda os *campi* nos interiores do Estado do Pará que foram criados em 1986 para atender às demandas e às necessidades regionais de formação profissional em vários campos do saber no Estado como um todo. A ação acadêmica acontece nos interiores de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Marabá, Soure e em Tucuruí.

#### **IV. 5.1. Currículo e a formação do professor de Língua Inglesa no Pará.**

O Centro de Letras e Artes (CLA) faz-se presente em todos os cursos de graduação oferecidos na UFPA, tanto na sede principal quanto nos *campi* do interior paraense, através da disciplina obrigatória Português Instrumental. O CLA se constitui de três cursos: do Curso de Comunicação Social, do Curso de Educação Artística e dos Cursos de Letras Licenciaturas. O Curso de Comunicação Social apresenta o Bacharelado em Jornalismo, Publicidade e Propaganda; e o Curso de Educação Artística apresenta a Licenciatura Curta e Plena em Artes Plásticas.

Os Cursos de Letras apresentam as seguintes habilitações: Licenciatura em Língua e Literaturas da Língua Portuguesa e Licenciatura em Línguas e Literaturas Estrangeiras, nos idiomas do Inglês, do Francês, do Espanhol e do Alemão. Todas as habilitações dos Cursos de Letras fazem parte da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, ou FALEM.



#### **IV. 6. Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - FALEM**

A Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) foi criada há quatro anos, em 2008. Antes disso, os cursos de línguas estrangeiras modernas (alemão, espanhol, francês e inglês) faziam parte do Colegiado de Letras que abrigava, além das quatro habilitações em Língua Estrangeira, também a habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas (FALEM, 2010, p. 4).

O principal objetivo da FALEM é formar novos profissionais de ensino em línguas estrangeiras através de um adequado desenvolvimento teórico-prático-científico e de uma educação continuada e permanente.

Atualmente, o Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da UFPA oferece quatro cursos de licenciatura em LE (Língua Estrangeira) com habilitações em Alemão, Espanhol, Francês e Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM). Visando à necessidade de se tratar a formação de professores de línguas estrangeiras (LE) de forma diferenciada da formação dos professores de língua materna (LM), o objetivo do curso docente é a formação de “profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica com as linguagens, especialmente com a verbal, e de desenvolver, em seus futuros alunos, competências e habilidades em outra língua” (FALEM, 2010, p. 9).

O professor formado na UFPA pela FALEM deve saber usar as diversas variedades da língua objeto de seus estudos, tanto na modalidade oral como a escrita, em distintas circunstâncias de interlocução, e deve ainda ser capaz de descrever e compreender a estrutura da língua de seus estudos, o seu funcionamento e ter a habilidade de refletir teoricamente sobre a linguagem e suas manifestações socioculturais. Fazem parte também do repertório de competências e habilidades do novo professor o uso de recursos tecnológicos, a visão de sua formação docente como processo contínuo, autônomo e permanente, na qual estão articulados o ensino, a pesquisa e a extensão.

#### **IV. 6.1. Projeto Pedagógico 2010 da FALEM.**

O *Faculdade de Letras Estrangeiras Web site da FALEM*, disponível em <http://www.falem.ufpa.br/>, apresenta o Projeto Pedagógico desta faculdade assim como as Resoluções da FALEM, o Regimento da FALEM e o Regimento do ILC (Instituto de Letras e Comunicação).

Devido à sua extensão (205 páginas) e aos objetivos da presente investigação, foi elaborado um resumo deste documento com ênfase no curso de Letras com Habilitação na Língua Inglesa. Aqui descrevemos alguns dados que estão estritamente relacionados com os objetivos deste estudo e outros dados do Projeto Pedagógico, também relacionados ao nosso tema, mas em menor grau de importância, estão descritos no resumo do projeto no *Apêndice U: Projeto Pedagógico da FALEM - Resumo*.

O projeto, inicialmente, delineia o curso de Letras com Habilitação em Inglês estruturado em três eixos: o uso da língua, os saberes sobre a língua (incluídos aqui os saberes sobre a literatura e outros aspectos culturais) e os saberes sobre a prática profissional (FALEM, 2010, p. 11).

#### ***Laboratórios Específicos do Projeto Pedagógico (PP) da FALEM***

Para o desenvolvimento do profissional de Letras Estrangeiras, o PP da FALEM enfatiza a utilização de laboratórios específicos os quais tornam possível um nivelamento linguístico de todos os alunos para que os mesmos possam melhor aproveitar a habilitação escolhida. São laboratórios utilizados como articuladores do ensino, da pesquisa e da extensão. São eles: o Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, o LABENALE; o laboratório da Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma, o BA<sup>3</sup>, que é uma base de aceleração da aprendizagem que ajuda cada aluno a desenvolver as competências e as

habilidades necessárias para obter um bom desempenho em sala de aula como professor de LE; e os Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) da UFPA.

É interessante também a disciplina criada pelo Projeto pedagógico da FALEM, a disciplina “Aprender a Aprender LE (Letras Estrangeiras)” que está diretamente associada ao laboratório BA<sup>3</sup>. Os professores que atuam nesse espaço estão envolvidos com as disciplinas de compreensão e produção oral e escrita e com as disciplinas ligadas a apropriação cultural (cultura e literaturas) de cada uma das Línguas Estrangeiras estudadas na FALEM (FALEM, 2010).

### ***Outros Conteúdos do PP da FALEM***

Neste projeto da FALEM ainda estão descritos:

- Os princípios político-filosóficos da faculdade,
- Um resumo breve de seu histórico,
- Os fundamentos norteadores da instituição: Princípios Legais, Éticos, Epistemológicos e Didático-Pedagógicos,
- O perfil do aluno egresso e o do aluno ingressante (no resumo, para este estudo, há uma ênfase somente no curso com habilitação na Língua Inglesa),
- As áreas de atuação,
- O processo de desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
- O processo do Estágio Supervisionado,
- O desenvolvimento das Atividades Complementares,
- A Articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, incluindo as políticas de ensino, de pesquisa e de extensão,
- A Política de Inclusão Social (Necessidades Especiais e Libras),
- Os procedimentos metodológicos e planejamento do trabalho docente,

- Recursos Humanos e Estrutura Física,
- A contabilidade acadêmica, etc.

### ***Anexos do PP da FALEM***

Entre os Anexos Presentes no Projeto Pedagógico da FALEM estão o Desenho Curricular do Curso, o Quadro de Disciplinas por Eixo, as Atividades curriculares por período letivo, as Ementas das disciplinas com referências básicas, os Documentos legais que subsidiaram a elaboração do Projeto Pedagógico e as Minutas de Resoluções.

No *Anexo 3: Quadro de Disciplinas por Eixos* estão descritos os eixos do Uso da Língua, da Reflexão sobre a Língua e o da Prática Profissional.

No eixo do Uso da Língua estão concentrados os saberes necessários para a expressão em inglês nas quatro habilidades (leitura, escrita, fala e audição). É função da universidade pública no Brasil dar a todo aluno a oportunidade de formar esses saberes linguísticos dentro da própria universidade. Logo, o Curso de Letras com habilitação em Inglês da FALEM da UFPA oferece essa prerrogativa aos alunos ingressos, apesar de um grande número de alunos já ingressem proficientes em inglês.

No Eixo da Reflexão sobre a Língua, além dos saberes referentes às literaturas e culturas da Língua Inglesa, encontram-se também os saberes sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem do novo idioma, uma vez que o subsídio ao acesso aos conhecimentos metalinguísticos ocorre através dos saberes sobre a língua, onde os conhecimentos das ciências linguísticas da Língua Materna se relacionam com os conhecimentos metalinguísticos da Língua estrangeira (FALEM, 2010).

E no Eixo da Prática Profissional estão concentrados quatro saberes focados na formação para a elaboração do TCC para a continuidade da faceta pesquisadora do novo professor.

#### **IV. 6.2. Avaliações na FALEM.**

O PP da FALEM descreve o Sistema de Avaliação tanto do Projeto Pedagógico quanto o Sistema de Avaliação do Processo Educativo.

A avaliação do projeto pedagógico e do curso possui um Componente “Reavaliativo”, a auto-avaliação. Esta auto-avaliação é realizada “ao final de cada semestre e de planejamento antes do início de cada período letivo” através de questionários (para comunidade acadêmica da FALEM) e de reuniões de discussão (para professores) (FALEM, 2010, p. 49).

Há ainda a Avaliação do Curso pelo Corpo Discente, a Avaliação do Curso pelo Corpo Docente, a Avaliação dos Procedimentos Administrativos do Curso pelo Corpo Técnico-Administrativo e a Avaliação Interna do Curso. Todos descritos com mais detalhes no *Apêndice U: Projeto Pedagógico da FALEM - Resumo*.

Na avaliação do processo educativo discente há, de forma geral, a avaliação formativa tanto para as competências linguísticas quanto as profissionais, mas existe também a avaliação somativa para determinadas disciplinas.

E quanto às avaliações externas, sistemas avaliativos externos, tais como o Exame Nacional de Cursos (ENADE), não avaliam egressos de faculdades de Língua Estrangeira em suas competências específicas. Mas o PP da FALEM descreve outros meios de avaliações externas, descritas no *Apêndice U: Projeto Pedagógico da FALEM - Resumo*.

#### **IV. 7. Currículo da Faculdade de Letras Estrangeiras da UFPA**

##### **IV. 7.1. Princípios curriculares da FALEM.**

A FALEM tem como princípios curriculares a flexibilidade, a interdisciplinaridade e complementaridade entre os diferentes saberes, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, a prática como eixo articulador do currículo e, por fim, a possibilidade de os

alunos avançarem na grade curricular, conforme artigo 37, seção 1, cap. II, do Regulamento do Ensino de Graduação da UFPa (FALEM, 2010, p. 27).

Ainda, estão inclusas práticas investigativas assistidas, monitoria, estudo individual e coletivo em todos os espaços de aprendizagem disponíveis, participação em eventos culturais e científicos, intercâmbio institucional, iniciação científica, mecanismos de disseminação do conhecimento, mecanismos de nivelamento e programa de treinamento profissional como atividades que integram contribuições de diferentes áreas do conhecimento visando melhorias no processo de ensino-aprendizagem (FALEM, 2010).

#### **IV. 7. 2. Pressupostos Curriculares.**

Os pressupostos curriculares da FALEM estão baseadas nas medidas do MEC e do CNE que, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9394 (Congresso Nacional, 1996), regulamentou as diretrizes curriculares para a formação de professores (Parecer CNE/CP n.º 009/2000, Resolução CNE/CP n.º 01/2002 e da Resolução CNE/CP n.º 02/2002). São eles:

##### ***Atrelamento Estreito Entre as Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão***

Esse é um pressuposto que envolve todos os demais e visa, além da estreita articulação entre teoria e prática, a articulação entre atividades de ensino na graduação e as atividades de pesquisa e extensão almejando evitar, assim, um tratamento da pesquisa excessivamente acadêmico ou a sua realização exclusiva teórica sem a prática (FALEM, 2010).

##### ***Articulação Entre Teoria e Prática***

Esse pressuposto curricular visa superar a dicotomia “teoria x prática”, anteriormente referida, a fim de evitar a “supervalorização dos conhecimentos teóricos em detrimento das práticas” docentes – Visão Aplicacionista do Currículo, ou ainda a “supervalorização das

práticas profissionais em detrimento da dimensão teórica dos conhecimentos como fontes de compreensão dos contextos e análise dessas” atividades práticas – Visão Ativista do Currículo. (FALEM, 2010).

### ***Formação Reflexiva***

Esse pressuposto curricular é condição essencial para a realização dos demais, uma vez que visa uma formação docente pedagogicamente adequada vinculada ao contínuo diálogo entre teoria e prática que capacite o professor numa prática pedagógica reflexiva e emancipatória (“promotora de autonomia intelectual e política”) e o ajude na transposição da ação racionalista e puramente técnica (FALEM, 2010).

### ***Educação Continuada***

No campo curricular, esse pressuposto se baseia na seguinte afirmação: “Aprender a ensinar é um processo contínuo, que se constrói ao longo da vida, primeiramente com base em nossas experiências como aluno em salas de aulas e, posteriormente, como professor” (FREEMAN, 1998, entre outros citados em PP da FALEM). Esse pressuposto baseia-se em teóricos que defendem que um programa de formação de professores representa um processo longo, contínuo e articulado com a prática da sala de aula, um processo que priorize a reflexão “como forma de se alcançar mudança no repertório de práticas, crenças e conhecimentos” do docente em formação (como citado em Freeman, 1996).

### ***Múltiplas Linguagens***

Esse pressuposto curricular concerne três grandes inquietações da formação docente: a consideração do conhecimento anterior do professor em formação, a ponderação das especificidades dos níveis e ou modalidades de ensino do processo de ensino aprendizagem

do aluno da educação básica, e a ampliação do conteúdo programático relacionado com o ensino das tecnologias da informação e comunicação.

As duas primeiras preocupações, a consideração do conhecimento anterior do professor em formação e a ponderação das especificidades dos níveis de ensino do processo de ensino aprendizagem do aluno da educação básica, objetivam ampliar o repertório de linguagens do professor e a sua “capacidade de adequar diferentes linguagens a diferentes contextos” levando este a considerar outras formas de linguagem, além da falada ou escrita (gestos, sinais, símbolos, signos), e visam também valorizar tanto a bagagem cognitiva e quanto as limitações de seus alunos (como citado em Barreto, 2002).

Quanto ao ensino das tecnologias, cabe à multimídia a combinação de diversas mídias – textos, imagens, sons e figuras em movimento – em um só programa digitalizado. Deste modo, o futuro professor necessita fazer reflexões sobre a sua maneira de ler e de ensinar a ler, e de como produzir novos textos e gerar novas releituras de um mesmo texto, utilizando múltiplas linguagens (FALEM, 2010).

### ***Gestão Democrática***

Segundo a LDB (Artigo 14º), são os sistemas de ensino que definem as normas de gestão democrática de ensino público na educação básica e a elaboração do projeto político-pedagógico da escola deve envolver as participações dos profissionais da educação, da comunidade escolar e da comunidade local em conselhos. No curso de licenciatura da FALEM, esse pressuposto busca a redução do distanciamento entre os cursos de formação e as escolas, e o estágio passa a ser em uma oportunidade para o professor conhecer a realidade da instituição escolar como um todo, incluindo a gestão escolar e a origem e gestão das verbas e recursos.



A adoção do princípio da gestão democrática do curso possibilita aos alunos do curso docente a realização de entrevistas e de análise de documentos que constituem a história da escola onde desenvolvem o estágio (como projetos pedagógicos, atas de reuniões, etc.) de modo a obterem uma compreensão mais ampla de conhecimentos profissionais necessários à sua futura atuação.

### ***Liberdade Acadêmica***

Esse pressuposto curricular diz respeito à liberdade de cátedra, ou seja, “o reconhecimento de que uma das obrigações do fazer acadêmico é construir, preservar, disponibilizar e promover o acesso e a reconstrução do conhecimento sem restrição ou constrangimento de qualquer ordem” (FALEM, 2010, p. 30). Nem as ações do ensinar, do aprender ou do pesquisar podem prescindir de liberdade de pensamento e expressão. Assim, a proposta de curso é de contribuir para a pluralidade e a livre expressão de ideias.

### ***Educação Pública de Qualidade***

No campo curricular, esse pressuposto enfatiza o compromisso de formar educadores versáteis e hábeis nas relações interpessoais, éticos e políglotas (nas várias acepções do termo) e que, além de tudo, concebam a educação não somente como um empreendimento informativo, mas principalmente como um empreendimento formativo (FALEM, 2010).

O ensino público de qualidade depende de um projeto pedagógico participativo, de professores bem preparados do ponto de vista intelectual, emocional e comunicativo. Além disso, o ensino de qualidade necessita igualmente de infraestrutura adequada e de acesso às tecnologias e precisa buscar a integração de todas as dimensões do ser humano e suas diversas realidades econômicas, sociais e políticas para a educação de qualidade acontecer (FALEM, 2010).

#### **IV. 7.3. Estrutura Curricular da FALEM.**

A estrutura curricular proposta, baseada em leis, pareceres e demais documentos que regem o funcionamento dos cursos de Letras, prevê, no mínimo 400 horas destinadas ao estágio supervisionado, 280 de atividades de extensão e 200 horas de atividades complementares, totalizando 2800 horas (FALEM, 2010).

O Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês está exposto no *Anexo 1: Desenho Curricular*, assim como também estão o Quadro das Disciplinas por Habilitação e por Eixo (*Anexo 3*), as Atividades Curriculares por Período Letivo (*Anexo 2*), as Ementas das Disciplinas com Referências Básicas (*Anexo 4*), um resumo somente com o Conteúdo das Ementas das Disciplinas (*Anexo 5*) e os Documentos Legais que subsidiaram a elaboração do PP (*Anexo 6*).

# Capítulo 5

**CURRÍCULO & O APRENDIZADO  
DO INGLÊS NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARÁ**

## V

**CURRÍCULO & O APRENDIZADO DO INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS  
ESTADUAIS DO PARÁ**

A escola, de forma geral, sofre pressões sociais contínuas para que adapte suas práticas e seus conteúdos educativos à evolução cultural e econômica da sociedade na qual está inserida.

O comum é o sistema educativo que reflete um determinado sistema social; quando significativas mudanças sociais acontecem, estas geram também mudanças no sistema educativo e, juntamente com essas mudanças, sucedem as reformas curriculares cujo objetivo maior é a adequação entre o currículo e os novos objetivos da escola como uma instituição socializadora, formadora e cultural (Sacristán, 2008).

Em Educação, na construção, ou mesmo na reconstrução, de uma sociedade mais justa e igualitária através do conhecimento e da apreensão de valores e atitudes, trabalha-se ele, o currículo, como uma estrutura organizacional das práticas educativas de um determinado sistema escolar e de sua construção cultural como instituição de ensino.

O currículo reflete um modelo educacional determinado e direcionado para a realização de certos fins sociais e culturais. É uma ligação entre sociedade e escola, um projeto educativo e sua estruturação formal, a relação entre teoria e prática ou mesmo a representação de uma atividade acadêmica e pesquisadora (Sacristán, 2008).

**V. 1. Currículo de um Curso de Inglês no Primeiro Ano Escolar**

Uma das etapas cruciais no desenvolvimento de um programa curricular escolar no ensino de um novo idioma é a fase de coleta e posterior análise das necessidades dos estudantes. Investigar os interesses e as necessidades dos estudantes, definir quais de suas habilidades linguísticas requerem maior ou menor enfoque, identificar o potencial de cada

aluno, do que já são capazes de realizar e o que eles precisam ser capazes de realizar, apurar acerca de determinados problemas de aprendizagem que estes aprendizes podem estar vivenciando, são alguns dos dados a serem coletados para a construção de um adequado currículo direcionado para a aprendizagem de um novo idioma (Richards, 2009).

Na busca da identificação das necessidades do aluno no processo de ensino e aprendizagem do inglês, Jack C. Richards (2009), reforça a importância da identificação da natureza dessas necessidades, da escolha adequada do pessoal responsável pelo recolhimento desses dados, o como essas informações serão utilizadas e que procedimentos serão realizados para a solução das necessidades identificadas.

O termo “necessidade” é associado de forma geral a desejos, expectativas, motivações, etc. Porém, em Educação, o termo necessidade está mais relacionado a algum tipo de deficiência acadêmica, de aprendizado mesmo. E, no processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma, uma necessidade acadêmica pode estar ligada diretamente a deficiências linguísticas do estudante, necessidade esta que pode estar relacionadas a uma das quatro habilidades básicas de comunicação como a fala, a escuta, a escrita ou a leitura; ou ainda pode estar relacionado culturalmente, socialmente ou até mesmo politicamente ao desenvolvimento cidadão do estudante.

O recolhimento de informações acerca das necessidades acadêmicas dos estudantes pode ser realizado pelos professores, por outros educadores envolvidos no processo, pelos pais dos estudantes e até pelos próprios estudantes. Inúmeros materiais podem ser utilizados como referência na identificação das necessidades dos alunos, como entrevistas, avaliações diagnósticas e observações feitas pelo professor, relato dos pais ou de outros profissionais da educação que convivem com os alunos, ou mesmo questionários ou entrevistas na língua alvo ou na língua mãe (Richards, 2009).

Os dados sobre as necessidades acadêmicas dos alunos formam o alicerce do conteúdo curricular a ser desenvolvido pelo professor e, somente a partir deste currículo, é possível selecionar os processos educacionais mais apropriados para o processo de ensino e aprendizagem do inglês daqueles alunos. Ou seja, a seleção do livro mais apropriado, do material didático, do material de apoio e da metodologia a ser seguida.

A coleta de informações sobre as necessidades educacionais possibilita a construção de um mapa preciso das necessidades acadêmicas de uma determinada turma de alunos. Os dados desta coleta capacitam educadores na tomada correta de decisões acerca das metas e dos conteúdos do curso de aprendizado do inglês para aqueles alunos.

Há, entretanto, outros fatores diversos, não relacionados às necessidades acadêmicas discentes, que têm grande influência no processo de ensino e aprendizado do novo idioma e que devem ser levados em consideração na hora da construção curricular de um curso de língua estrangeira. Entre estes estão a instituição de ensino, a capacitação docente, antecedentes educacionais discentes, as dificuldades de adaptação e até certos fatores sociais e culturais (Richards, 2009).

Jack C. Richards (2009), da organização asiática *Southeast Asian Ministers of Education*<sup>11</sup>, esclarece que um currículo deve apresentar de modo claro as propostas do programa, deve prover diretrizes para professores, alunos e escritores e produtores de material didático, e deve descrever as mudanças importantes e realizáveis que devem acontecer através do aprendizado.

Jack C. Richards (2009) define uma lista dos objetivos básicos de um curso de inglês para as crianças asiáticas em Singapura no nível primário escolar. Abaixo estão alguns desses objetivos:

- Comunicar-se efetivamente, tanto na oralidade quanto na escrita, em situações do dia-a-dia;

---

<sup>11</sup> Organização Internacional que, desde 1965, promove a cooperação regional em Educação, Ciências e Cultura entre os Estados do Sudeste da Ásia.

- Adquirir bons hábitos de leitura através da compreensão e apreciação de variados textos, inclusive a literatura estrangeira;
- Desenvolver habilidade de pensar de forma crítica e construtiva através da leitura de textos em inglês;
- Aprender a apreciar outras variedades do idioma inglês assim como as culturas a elas relacionadas;
- Desenvolver também a habilidade de se expressar de forma criativa.

Richards (2009), em seu livro, ainda descreve um conteúdo gramatical do curso de inglês direcionado para o primeiro ano escolar (como citado em Axbey, 1997). Tal conteúdo e sua sequência a ser seguida estão expostos no *Anexo 7: Conteúdo Gramatical de Inglês para o Middle School*.

## **V. 2. Currículo da Secretária de Educação - SEDUC**

O Currículo Nacional, incluindo o currículo da Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC-Pa), não mira metas linguísticas e comunicativas para a disciplina da Língua Inglesa no mesmo patamar da Educação do Sudeste da Ásia. A meta, na realidade, é bem mais modesta e rege a simples aquisição das habilidades de leitura como foco do aprendizado do inglês, como determina os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O currículo apresentado pela SEDUC-Pa não fornece orientações didáticas, metodológicas ou avaliativas para as disciplinas escolares, e nem para a disciplina de inglês. A maior preocupação desta secretaria parece ser o controle do número de alunos matriculados e as suas respectivas notas adquiridas através de um único processo avaliativo, a prova escrita. Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) descreverem a avaliação contínua além da avaliação somativa (no fim de um ano de aprendizado), na prática, o que realmente é

valorizado e que deve ser apresentado como dado e como prova de desenvolvimento escolar estudantil é a avaliação realizada através da prova escrita.

### **Conteúdo curricular da disciplina de inglês.**

O termo “currículo”, como já foi mencionado neste estudo anteriormente, é utilizado nas escolas paraenses somente como sinônimo de conteúdo disciplinar e ainda assim, o conteúdo da disciplina de Língua Inglesa não é de acesso fácil a todos, pois na prática, até quando o professor de inglês se dirige diretamente ao prédio da SEDUC-Pa, ele não consegue ter acesso ao conteúdo disciplinar de inglês, pois algumas vezes os funcionários da SEDUC não sabem onde encontrar tal conteúdo, ou não sabem manusear o programa de computador que talvez contenha o conteúdo ou, até encontra o conteúdo de todas as disciplinas, exceto o da Língua Inglesa. Esta foi a experiência vivenciada várias vezes por esta pesquisadora.

Nas escolas públicas do Pará, então, um conteúdo disciplinar da Língua Inglesa de procedência incerta é compartilhado entre os professores de inglês e ministrado, de comum acordo pela maioria dos professores de cada escola, nas salas de aula.

### **Livro didático de inglês.**

Até 2010, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribuía livros de todas as disciplinas (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, etc.) gratuitamente aos alunos das escolas públicas no Pará, exceto o livro das disciplinas de Línguas Estrangeiras.

Em 2011, o PNLD distribuiu pela primeira vez o livro didático de inglês (Ratier, 2011), mas a adaptação deste material ainda está longe de ser o ideal, em parte devido à forma de seleção desse material.

A escolha do livro didático a ser utilizado, não por esse ou aquele professor, pela escola é realizada da seguinte maneira: Inicialmente, os professores de cada escola se reúnem



e escolhem o livro a ser utilizado em cada disciplina. A prática, no entanto, tem mostrado que o livro que chega às escolas raramente é o selecionado pelos professores, o que dificulta todo o desenvolvimento dos planos de aulas dos professores.

#### **IV. 2.1. Reformulação Curricular Escolar no Pará.**

Em 2011, a Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc-Pa) reuniu diversos grupos de professores representantes de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, com conhecimentos e experiências diversas, em torno de um objetivo comum: o de reestruturar e atualizar a proposta curricular para a educação Básica da Secretária de Educação do Pará. No *Anexo 9* está o panfleto de divulgação desse evento do qual a presente pesquisadora tomou parte.

Para participar deste grande fórum, os professores interessados inscreviam-se via Internet. Inicialmente, em um grupão único, fomos reunidos em um auditório com coordenadores e organizadores para debatermos sobre a importância do currículo, a sua utilização na Educação Paraense e sua imperativa atualização.

Em seguida, os professores e organizadores foram divididos em Grupos de Trabalho (GT's) como o GT4 de Matemática, por exemplo, e o GT1 de Códigos e Linguagens, do qual faz parte a disciplina de Língua Inglesa. A orientação geral era a formulação da ementa do Ensino Fundamental e da Ementa do Ensino Médio.

Feito isto, os professores continuaram se reunindo, em um momento posterior, para a formulação da ementa de cada disciplina, no caso dessa pesquisadora que aqui relata sua experiência, a ementa da Língua Estrangeira (incluindo tanto o aprendizado do Inglês quanto o do Espanhol).

O trabalho incluía a formulação de propostas disciplinares por eixos, por habilidades e competências, e também a sistematização e a organização do material elaborado, a disponibilização do material produzido para o grupo maior para análise e posterior divulgação

para rede estadual, provavelmente através do site da SEDUC, o que ocorreu, na verdade, através de um grupo organizado através do Yahoo Grupos! Brasil (grupo curriculo\_seduc).

Embora a participação e o interesse docente tenham sido enormes - a participação podia ser tanto presencial quanto virtual através do Fórum Virtual - a produção final da reformulação curricular não ficou pronta, ainda.

Na construção deste projeto curricular, trabalhamos somente até um conteúdo superficial, nada objetivo e nem prático que relatava as metas gerais a serem alcançadas, mas nada declarava do como e em quais condições tais metas poderiam ser alcançadas; nenhum material pedagógico foi descrito e nenhuma orientação didática foi explicitada, e, infelizmente, nem formas de avaliação mais justas foram mencionadas. Quando, nós professores desejávamos partir para esse tipo de detalhamento, éramos orientados no sentido de que este seria um passo posterior.

Sintetizando, quase um ano depois, poucas escolas sabem que tal encontro aconteceu, o tema currículo permanece pouco ou quase nada comentado entre os educadores e uma grande massa de professores sedentos por orientações permanece sem um norte seguro a ser seguido.

### **V. 3. As Escolas da Secretaria de Educação no Estado do Pará**

Existe no Brasil, desde 2005, uma avaliação diagnóstica cujo objetivo é avaliar a Educação Básica em instituições de ensino de áreas urbanas brasileiras: a Prova Brasil. São testes aplicados na quarta e oitava séries (sexto e nono anos) do Ensino Fundamental e na terceira série do Ensino Médio com questões de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e de Matemática (com foco na resolução de problemas). Os dados coletados nesta prova formam a base do cálculo brasileiro no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb.

Os resultados da Prova Brasil, no entanto, são desanimadores com uma média um pouco abaixo de 58% para Língua Portuguesa e de 60% para Matemática. E, infelizmente, tais

médias são ainda menores nas Regiões Norte e Nordeste do país, pois, dos 100 municípios mais pobres do país, todos estão localizados nestas regiões (Didonê, 2007).

O Estado do Pará, situado na Região Norte do país, é composto por mais de 140 municípios (entre cidades, municípios e interiores), dentre dos quais 143 possuem uma URE (Unidade Regional de Ensino) da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC-Pa), totalizando 963 escolas públicas estaduais com 631.438 estudantes matriculados no ano de 2011 (Seduc-Pa, 2013). E o nível da Educação Básica corresponde exatamente aos dados desanimadores afirmados acima.

### **Estrutura das escolas no Estado do Pará.**

No centro da capital paraense, Belém, há algumas escolas públicas estaduais que possuem uma biblioteca modesta e alguns laboratórios (como de Informática, de Física e de Ciências Naturais), mas apresentam problemas de manutenção da estrutura física e, às vezes até problemas na qualidade da água ou da falta total dela. Mas nenhuma escola possui um Laboratório de Línguas Estrangeiras.

As escolas mais afastadas do centro, além da ausência de biblioteca e laboratórios, apresentam problemas maiores como falta de segurança para os alunos, funcionários e professores, o que ocasiona assaltos recorrentes em certas instituições escolares. Sofrem também com a falta de pessoal de apoio e inclusive falta de professores, que muitas vezes temem trabalhar sem segurança mínima.

As escolas públicas estaduais dos municípios menores passam por dificuldades mais sérias ainda. Primeiro na estrutura física, pois há escolas que não possuem calçamento e nem paredes apropriados, onde os alunos pisam em areia batida e a espessura das paredes não impede em nada a propagação do som de uma aula sobre a outra. Há também escolas sem banheiros apropriados.

Nos interiores do Pará, além de todos os outros problemas acima citados, as escolas públicas estaduais sofrem ainda com a ausência de carteiras escolares e com o cheiro de mofo, o excesso de calor ou a falta de telhados apropriados para a proteção da chuva. São instituições educacionais que apresentam muita dificuldade para concretizar um processo de ensino e aprendizagem mínimo.

### ***A Influência do Ambiente de Trabalho na Ação dos Educadores***

Estes problemas na qualidade do ambiente escolar somados à sobrecarga de trabalho e à baixa remuneração docente são alguns dos motivos das várias greves dos professores do Estado do Pará. Tais greves acabam por corroborar ainda mais na baixa qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais paraenses e na desvalorização do professor diante da comunidade.

Alguns poucos gestores, diretores, pedagogos e professores tentam minimizar tais infortúnios, investindo de seu próprio bolso em material didático e até cópias de provas, fazendo horas extras sem remuneração e estimulando a cidadania e o otimismo nos alunos. Porém, sem apoio financeiro e nem político, poucas vezes suas ações têm resultados positivos e duradouros.

## **V. 4. Os Alunos das Escolas Públicas do Estado do Pará**

Os alunos das escolas públicas paraenses, de forma geral, são crianças de baixa renda, carentes tanto de alimento quanto de conhecimento. O acesso a livros, a computadores e à internet só acontece quando chegam à escola estadual pública, se esta possuir tais recursos.

São alunos que em seu dia-a-dia enfrentam as dificuldades financeiras de suas famílias e que são expostos à violência em casa ou na rua. Eles têm uma noção de cidadania limitada e

não creem no futuro através dos estudos. Poucos têm pais que ensinam e investem num futuro melhor para eles.

Fica a cargo total da escola, a construção e o desenvolvimento da cidadania desses alunos. A escola, com seus diretores, funcionários e professores, é quem deve instruí-los, educá-los e desenvolver neles o pensamento crítico, positivo e cidadão do seu Estado e do mundo.

Diante da realidade escolar pública paraense, no entanto, a construção dessa cidadania parece mais uma questão de mágica que uma questão de trabalho.

## **V. 5. O ensino do Inglês nas Escolas Públicas do Pará**

O ensino de inglês no Estado do Pará nunca foi foco de algum debate regional. Não há reportagens, entrevistas e nem artigos sobre o precário aprendizado do inglês nas escolas. Os pais que acreditam na importância da Língua Inglesa na formação de seus filhos matriculam estes imediatamente em cursos especializados de idiomas. E os professores que estão conscientes da importância deste idioma e da dificuldade do processo de ensino e aprendizagem do mesmo, viajam e participam de seminários e congressos nacionais e internacionais em outros estados brasileiros ou até, para os raros que conseguem, no exterior. Mas nada acontece *aqui* no Estado do Pará na direção da melhoria da qualidade do aprendizado do inglês.

### **V. 5.1. O inglês que acontece nas escolas públicas paraenses.**

Um adequado processo de ensino e aprendizagem do inglês requer um professor qualificado, material didático apropriado e um laboratório de línguas.

As escolas estaduais públicas do Pará não possuem laboratórios de línguas, não têm material didático apropriado para o aprendizado do inglês e nem estão habilitadas a dar suporte ao professor de inglês na criação e produção deste tão necessário material.

O professor de inglês das escolas públicas paraenses, geralmente, possui licenciatura que nem sempre é em inglês e a maioria tem pouca ou nenhuma experiência de sala no processo de ensino de um novo idioma. O professor vem de uma formação básica mínima, sem estudos de extensão ou de pós-graduação.

Este é o quadro geral dos professores de inglês no Pará, porém esta situação está mudando lentamente com as preocupações expressas publicamente do Ministro da Educação Aloizio Mercadante. Com suas ações na luta pela qualidade no ensino, o ministro da Educação reconhece a importância da qualificação e valorização do professor na melhoria do ensino brasileiro.

Mas enquanto a luta do ministro da Educação ainda não dá frutos, o quadro de docentes em inglês no Estado do Pará permanece inalterado. Assim, podemos definir alguns perfis comuns entre os professores de inglês nas escolas públicas estaduais.

Podemos reconhecer, nas escolas públicas paraenses, o professor de inglês “se vira nos trinta”<sup>12</sup>. É aquele professor que, apesar de não ter qualificação para lecionar inglês, ele o faz ou por carência de professor na escola ou para complementar a carga horária e aumentar a baixa renda financeira.

Há o professor de inglês “jurássico” que é aquele que já está quase se aposentando, e sua carreira se iniciou em uma época em que o inglês tinha a função única de preencher o quadro de horário de aulas dos alunos. Então, o professor jurássico, até hoje, ensina o “verb to be” para suas turmas de todos os anos (de todas as séries).

E, por fim, podemos reconhecer uma raridade: o professor dedicado. É o professor de inglês que está há menos de dez anos trabalhando nas escolas públicas e que está se capacitando continuamente. O professor dedicado reconhece o papel fundamental do aprendizado do novo idioma e de sua respectiva cultura na vida e na formação cidadã de seu

---

<sup>12</sup> Expressão popular oriunda de um programa de televisão onde candidatos tinham 30 segundos para realizar algo surpreendente no palco para merecer um prêmio em dinheiro. A expressão é utilizada popularmente para retratar uma ação realizada de qualquer maneira, sem fins muito claros.

aluno. É o professor que leva o seu próprio toca-CD para a sala de aula, que pesquisa artigos na internet e fotocopia material extra com seus próprios recursos financeiros, ele compra ou manufatura o material didático para suas aulas como *flashcards* (cartões com figuras para trabalhar novo vocabulário) e jogos.

O trabalho de aprendizado da turma do professor dedicado, no entanto, geralmente é totalmente quebrado quando, no ano seguinte, a turma que frequentou as aulas do professor dedicado, passa a estudar inglês com outro professor o qual frequentemente segue uma linha de ensino e aprendizagem diferenciada da do professor anterior. Fato corriqueiro que impede a continuidade no ensino da língua estrangeira nas escolas públicas paraenses.

#### **V. 5.2. Avaliação de Inglês nas escolas estaduais.**

Como foi anteriormente citado, de forma geral, a Educação no Brasil é direcionada, cada vez mais cedo na vida dos estudantes, para a competição por uma vaga na universidade. E a disciplina de inglês não foge à regra, logo o seu enfoque é a leitura (habilidade requerida na prova de classificação do Vestibular).

Nos três anos anteriores à prova do Vestibular, no Ensino Médio, o inglês instrumental, baseado na leitura e compreensão textual de um determinado assunto, é o mais utilizado no ensino do inglês.

Já no Ensino Fundamental do (6º ao 9º ano), o enfoque no aprendizado do inglês está no vocabulário relacionado ao dia-a-dia da criança como cores, números, material escolar, dias da semana, etc. Não é trabalhada a pronúncia do vocabulário, e esta quando é trabalhada em sala de aula, não tem seu desenvolvimento avaliado na disciplina. Não há leituras de textos, atividades de textos ditados ou atividades de escutas. É como se o inglês fosse um idioma somente de leitura. Assim, o papel do aluno no seu aprendizado é totalmente passivo, pois ele não produz e nem cria nada.

No sistema de ensino público paraense, o processo de ensino e aprendizagem do novo idioma ignora a capacidade dos pequenos de aprender a se apresentar e de aprender a se comunicar através do inglês perguntando, por exemplo, os gostos e preferências de esportes ou alimentação de outros colegas. Quando aprendem uma canção infantil, o enfoque está somente na melodia geral e não inclui nem a leitura nem a pronúncia correta da letra da canção.

Concluindo, o processo de aprendizado do inglês nas escolas públicas é prejudicado por uma aula teórica e “decoreba” da escrita de algumas palavras em inglês. O real aprendizado não acontece por não ter real significação para os alunos. Assim, a avaliação segue a mesma linha das aulas, é uma avaliação teórica e escrita, e nada mais.

### **V. 5.3. As necessidades dos alunos paraenses no aprendizado do inglês.**

Os alunos do sistema de ensino público do Pará têm diversas necessidades. Nesta pesquisa, as necessidades dos alunos representam os critérios utilizados para a confirmação ou infirmação da hipótese desta investigação: a formação do professor de inglês pela Universidade Federal do Pará não está suficientemente vinculada às reais necessidades educacionais dos alunos das escolas públicas no aprendizado da Língua Inglesa.

Esta investigação possui dois objetivos básicos: averiguar, na aquisição do novo idioma (inglês), quais são as necessidades dos alunos das escolas públicas estaduais coordenadas pela SEDUC<sup>13</sup> Pará, com foco na disciplina de Língua Inglesa; e verificar se a formação docente do curso de Licenciatura em Língua Inglesa da UFPA<sup>14</sup> reconhece e responde às necessidades estudantis nas escolas paraenses.

---

<sup>13</sup> SEDUC Pará é a sigla para a Secretaria de Educação do Estado do Pará

<sup>14</sup> UFPA é a sigla para a Universidade Federal do Estado do Pará



Abaixo está o delineamento do primeiro objetivo: a definição de algumas necessidades educacionais dos alunos das escolas públicas paraenses.

### ***Necessidades Curriculares***

As necessidades curriculares dos alunos das escolas públicas paraenses estão descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o PCN, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a LDB e no Plano Nacional da Educação, o PNE (Capítulo II.2., II.3., II.4.2).

### ***Necessidades Emocionais***

Os alunos da escola pública paraense, em sua maioria, tem contato primeiro com o inglês no 6º ano (antiga 5ª série) na idade média de dez anos. Então, de forma geral, o aluno é tímido para falar um novo idioma e inseguro quanto à sua capacidade de compreender a nova língua. O professor de inglês, no Pará, precisa buscar formas de vencer esta insegurança e o medo do novo.

Como são crianças maiores, há ainda de ser vencida a vergonha de errar e, às vezes, até o desinteresse pelo desconhecido.

### ***Necessidades Estruturais***

Como já foi descrita a realidade das escolas públicas paraenses, o aluno carece de material didático já que a instituição não oferece recursos didáticos para o professor de inglês, como CD-player, televisor, DVD player, computador, internet, *datashow*, jogos educacionais, etc.

### ***Necessidades Sociais***

De forma geral, o aluno do Ensino Fundamental não possui uma compreensão muito clara do que e do por que estuda cada uma de suas disciplinas escolares. No caso da disciplina

do inglês, que já possui uma fama de supérfluo e complicado, é essencial que o professor de inglês esclareça a função do aprendizado do inglês na formação cidadã do aluno. E que não o faça apenas no início das aulas, mas que lebre aos seus alunos continuamente o como a Língua Inglesa pode ajudá-los no futuro.

### ***Necessidades Políticas***

O professor possui múltiplas funções em sua sala de aula e uma delas é a de formador da cidadania de seus alunos. Ele precisa ter consciência de seu papel na construção desta cidadania e precisa alertar seus alunos quanto aos seus direitos de aprendizado e seus deveres para com a sociedade. O aprendizado da Língua Inglesa é um direito do aluno e o seu não aprendizado pode incorrer em exclusão social e trabalhista.

### ***Necessidades Culturais***

O aprendizado do inglês envolve não somente o idioma e suas regras gramaticais, envolve também o conhecimento de uma nova cultura, de um novo modo de ver o mundo. Cultura não engloba somente alimentação e vestimenta, inclui tanto a literatura quanto a música, as atitudes e as crenças.

O aprendizado cultural acontece através do contraste com a própria cultura, através da cultura do outro, o aluno reconhece e valoriza a própria cultura. E, diante deste multiculturalismo, o aluno aprende tanto a conhecer e respeitar o diferente no outro quanto a se reconhecer e se respeitar.

O aluno do sistema de ensino público paraense carece de estímulo quanto à sua cultura e o aprendizado de um novo idioma e de sua cultura pode levá-lo a reconhecer e valorizar a própria cultura.


Estas necessidades especificadas acima configuram os critérios utilizados como parâmetros para a confirmação ou não da hipótese adotada para esta pesquisa.

O segundo objetivo geral será esmiuçado ao longo desta investigação curricular.



# Capítulo 6

**PROCESSOS DE UMA  
INVESTIGAÇÃO CURRICULAR  
NA UFPA**



## VI

### PROCESSOS DE UMA INVESTIGAÇÃO CURRICULAR NA UFPA

Diante da globalização e diante das constantes transformações socioeconômicas, política e tecnológica de nosso país, nota-se uma profunda modificação no exercício das profissões, inclusive a dos professores, e, juntamente com essas mudanças, cresce a necessidade de constantes debates acerca dos cursos de graduação e questionamentos acerca da universidade como espaço de “culturas e de produção de conhecimentos para a sociedade local e regional” (Veiga, 2005, p. I).

A qualidade da educação superior, nas mais diversas universidades de graduação, pressupõe o desenvolvimento, o acompanhamento e constante avaliação de quatro pilares essenciais que são o projeto pedagógico da instituição, os recursos humanos, a infraestrutura e a gestão acadêmica (ForGRAD, 2004).

Aqui, metodologias diversas são utilizadas na busca de dados que fomentem com acuidade a análise e a interpretação dos referidos dados para a confirmação ou não da hipótese selecionada.

#### VI. 1. Metodologia

Metodologia em pesquisa é um processo que se inicia pela definição de um tema a ser pesquisado, seguido pela seleção de procedimentos e técnicas para a coleta acurada de dados, para ser finalizado pela obtenção de resultados. É um estudo sistemático de um fato real à luz de conhecimentos já produzidos. Metodologia, de forma mais simples, pode ser entendida como “um conjunto de operações sistematizadas e racionalmente encadeadas” para analisar de diferentes formas informações coletadas empiricamente (Oliveira, 2010, p. 43).

### **VI. 1.1. Definição da pesquisa.**

Pesquisa, segundo a definição de Antônio Carlos Gil (2011), é uma sequência de ações formais e sistemáticas de desenvolvimento de um determinado método científico cujo objetivo maior é encontrar soluções para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

A Pesquisa Social é a pesquisa que busca novos conhecimentos na realidade social, ou seja, na realidade envolta do homem e de sua relação com os outros homens e as instituições sociais que os cercam. Este tipo de pesquisa, de acordo com sua finalidade, pode ser uma Pesquisa Pura ou uma Pesquisa Aplicada (Gil, 2011).

A Pesquisa Pura busca desenvolver conhecimentos científicos para a constituição de teorias e leis. E a Pesquisa Aplicada tem como interesse fundamental a aplicação imediata, a utilização em uma realidade circunstancial e as possíveis consequências práticas dos conhecimentos aplicados (Gil, 2011).

Este é um estudo de Pesquisa Social Aplicada.

### **VI. 1.2. Formulação do problema.**

Toda pesquisa é iniciada por causa de algum tipo de problema, ou falando numa acepção mais científica, toda pesquisa é originada por uma questão não solucionada e que é objeto de discussão em um determinado campo de conhecimento (Gil, 2011).

Um problema somente pode ser considerado um problema científico se ele puder ser pesquisado segundo métodos científicos. Além disso, um problema científico deve ser relevante em termos científicos (conduzir à obtenção de novos conhecimentos) e ser relevante em termos práticos (prover benefícios com sua solução apresentada).

O presente estudo tem como problema o seguinte questionamento:

Qual é a razão do aprendizado precário do inglês nas escolas públicas estaduais paraenses?

Este problema foi formulado segundo recomendações baseadas na experiência de pesquisadores sociais que são: deve ser um problema específico de dimensão viável, deve ser ético, ser preciso e informar acerca dos limites de sua aplicabilidade, deve ter clareza e utilizar termos próprios do vocabulário científico, deve apresentar referências empíricas, deve ser um problema formulado como pergunta e deve ser um problema que conduza a uma pesquisa factível, ou seja, deve considerar aspectos como tempo, instrumentos e recursos disponíveis (recursos materiais, financeiros e humanos) (Gil, 2011, pp. 38-39).

### **VI. 1.3. Construção da hipótese.**

Como postula Antônio Carlos Gil (2011, p. 41), “Hipótese é uma suposta resposta ao problema a ser investigado”. A hipótese, o autor continua, representa uma conjectura que será devidamente testada para então ser confirmada ou rejeitada, e sua função principal em uma pesquisa é sugerir possíveis explicações ou soluções para o problema levantado. Uma hipótese bem elaborada, verdadeira ou falsa, conduz à verificação empírica da pesquisa científica.

O problema aqui apresentado questiona o seguinte: Qual é a razão do aprendizado precário do inglês nas escolas públicas estaduais paraenses? E, para este problema, podemos indicar diversas hipóteses como sua causa. Entre elas estão: o baixo investimento governamental em Educação, a falta de estrutura adequada das escolas, a carência de material didático e pedagógico, a complexa heterogeneidade das turmas, o número elevado de alunos em sala de aula, a ausência de continuidade de conteúdo programático em inglês, a formação inadequada dos professores, a sobrecarga de trabalho docente e a baixa remuneração, etc. E, dentre estas hipóteses, para este estudo, foi escolhida apenas uma.

O presente estudo tem como hipótese:

A formação do professor de Língua Inglesa na Universidade Federal do Pará, a maior provedora de docentes do Estado, não está suficientemente vinculada às reais necessidades educacionais das escolas públicas paraenses.

Esta hipótese originou-se da experiência da investigadora e da simples observação de fatos. É uma hipótese testável e aplicável, pois atende aos cinco critérios acerca da testabilidade das hipóteses em pesquisa social que são: ser conceitualmente clara, ser específica quanto ao fato que almeja constatar, ter referências empíricas averiguáveis pela observação, ser simples e parcimoniosa, estar relacionada às técnicas disponíveis, e adequadas para a coleta de dados.

#### **VI. 1.4. Determinação dos objetivos.**

O problema proposto neste estudo foi a busca pelas razões do precário aprendizado do inglês no sistema de ensino público paraense e, entre uma série de hipóteses para essa problemática, selecionamos a vinculação ou não da formação docente às necessidades educacionais dos alunos das escolas públicas do Pará.

##### ***Objetivos Gerais***

Definimos dois objetivos gerais: primeiro buscar delimitar as reais necessidades dos alunos do sistema de ensino público no Pará e, em segundo, obter uma visão geral do curso de formação docente em Inglês da UFPA com o fim de apurar em que medida esse processo de formação está vinculado à satisfação das necessidades dos alunos das escolas públicas estaduais.



### *Necessidades Educacionais dos Alunos das Escolas Públicas*

Dentre as diversas necessidades gerais estudantis, selecionamos como objetivos específicos as necessidades curriculares, emocionais, estruturais, sociais, políticas e culturais dos alunos das escolas públicas.

Entre as necessidades curriculares, buscamos apurar o que diz os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN); verificar o que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o que propõe o Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020) e apurar qual a real possibilidade do aluno produzir e compreender um discurso oral ou escrito em inglês.

Entre as necessidades Emocionais, procuramos estabelecer quais emoções podem prejudicar o aprendizado do novo idioma, emoções como desinteresse, o medo do novo, a vergonha de errar, etc.

Das necessidades Estruturais, buscamos verificar que material didático e quais equipamentos, como CD-player, televisão, DVD player, computador, etc, estão disponíveis nas escolas estaduais paraenses.

Das necessidades políticas, procuramos avaliar a quanto anda o respeito ao direito à formação cidadã do aluno e o direito ao aprendizado de uma língua estrangeira, no nosso caso, a Língua Inglesa, pois o não aprendizado pode incorrer em exclusão social, trabalhista, etc.;

Das necessidades culturais, buscamos verificar qual a importância de falar de literatura inglesa ou americana para os alunos do ensino fundamental assim como estabelecer a difusão da poesia, da música, do cinema, etc.

### *Avaliação da Formação Docente em Língua Inglesa*

Na formação docente, como objetivos específicos, primeiramente, buscamos constatar o nível de habilidade comunicativa (fala, audição, leitura e escrita) do aluno ao se formar no curso de Licenciatura em Língua Inglesa, o futuro professor proficiente de inglês.

Em segundo, procuramos averiguar se a formação docente do curso de Licenciatura em Língua Inglesa da UFPA reconhece e responde às necessidades estudantis nas escolas do seu estado, ou seja, se o aluno que está se formando em professor de inglês possui conhecimento sobre o PCN, o PNE e sobre a LDB e se ele está ciente das necessidades dos alunos estaduais acima listadas.

Em terceiro, averiguar a consciência desse futuro professor da importância do seu papel como professor de Língua Inglesa e da importância desse idioma na vida de seu futuro aluno. Igualmente buscamos ajuizar a autoestima e segurança desse formando quanto à sua futura profissão.

Em quarto, procuramos indagar sobre a forma de avaliação que o formando utilizaria para avaliar o aprendizado de seus alunos.

Sendo assim, tentamos detectar possíveis problemas no curso de formação docente que estejam prejudicando a formação desse profissional, avaliar pontos fortes e pontos que precisam melhorar no curso de formação, investigar a opinião dos alunos e professores quanto ao curso de formação da UFPA.

Finalmente, de posse dos dados coletados e à luz da literatura consultada, buscamos estruturar uma breve avaliação curricular do curso tendo como base os documentos consultados e os dados coletados acerca da opinião dos alunos, dos professores e do Diretor da FALEM.

### **VI. 1.5. Seleção da amostragem.**

A amostragem é um conceito que depende da compreensão de dois outros termos: Universo e amostra. Universo, ou população, é um determinado conjunto de elementos que possuem certas características. É a totalidade de indivíduos de uma determinada área geográfica, educacional, etc. E, em pesquisa social, nem sempre é possível pesquisar a totalidade dos indivíduos pertencentes à área delimitada. Neste caso, o pesquisador fica incumbido de definir o tamanho de sua amostra a partir da totalidade de seu universo.

A amostra é um subconjunto desse universo, um subconjunto por meio do qual se estabelecem as características desse universo (Gil, 2011). Podemos, por exemplo, entender como universo uma escola de ensino fundamental e como amostra desse universo os alunos do sexto ano escolar.

De forma geral, as pesquisas sociais abarcam um universo de elementos tão amplo que impossibilita a consideração desse universo em sua totalidade. E esta é a razão da grande frequência de pesquisas sociais baseadas em amostras, ou seja, baseadas em uma pequena parte de elementos que compõem o universo (Gil, 2011).

Em pesquisas sociais, de acordo com Antônio Carlos Gil (2011), existem as Amostragens Probabilísticas e as Amostragens Não-Probabilísticas. A Amostragem Probabilística pode ser de quatro tipos: Amostragem Sistemática, Amostragem Estratificada, Amostragem por Conglomerados e Amostragem por Cotas.

A Amostragem Não-Probabilística, por sua vez, pode ser de três tipos: Amostragem por Acessibilidade ou por Conveniência, Amostragem por Tipicidade ou Intencional, e Amostragem por Cotas.

A Amostragem Não-Probabilística por Acessibilidade ou por Conveniência é composta por elementos que o pesquisador possui acesso e que admite serem representantes

do universo. É uma amostragem destituída de rigor estatístico utilizada em pesquisas qualitativas que não requerem um alto nível de precisão (Gil, 2011, p. 94).

A Amostragem Não-Probabilística por Tipicidade ou Intencional consiste na seleção de um subgrupo de um determinado universo que pode ser considerado representativo deste universo em questão. Este tipo de amostragem deve ser baseado em informações disponíveis, pois exige um considerável conhecimento do universo estudado e do subgrupo selecionado (Gil, 2011, p. 94).

A amostra do presente estudo é em parte uma Amostra Não-Probabilística por Tipicidade, pois as disciplinas cursadas em cada módulo do curso foi base do critério de seleção da amostragem. E, em parte, uma Amostra Não-Probabilística por Acessibilidade, uma vez que o turno de trabalho da pesquisadora levou à seleção única da turma de formandos do ano de 2010 que estudavam no contra turno acessível para a pesquisadora.

### ***Um Universo e Uma Amostragem***

O Universo deste estudo foi delimitado tanto na sua dimensão quanto na sua temporalidade. Assim, o Universo, para o presente estudo, é representado por todos os atuais formandos do curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará. E a amostra selecionada deste universo são os alunos que estão cursando o quinto módulo (semestre) do curso de formação docente: a turma de formandos do ano de 2010 do turno noturno.

Esta amostra, entretanto, não pôde ser realizada aleatoriamente devido a diversas limitações. A previsão inicial era a seleção de uma turma de alunos no último módulo acadêmico (oitavo módulo) do curso de formação e havia a turma de 2008 cursando o oitavo módulo. No entanto, no último módulo do curso, os alunos cumprem apenas duas disciplinas: Estágio supervisionado II e TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Estas duas disciplinas

não demandam o agrupamento dos alunos em uma mesma sala no mesmo horário, o que inviabilizaria a concretização da coleta de dados por inquérito de questionário.

Partimos, então, para a seleção de uma turma que estivesse cursando o sétimo módulo do curso de formação docente e a turma do ano de 2009 se enquadrava neste quesito. A turma de 2009 era uma turma do turno matutino que estava atrasada em seu curso, ou seja, naquele mês de dezembro de 2012, cursavam ainda o sétimo módulo e não o oitavo módulo como fora estipulado inicialmente para uma conclusão de curso em quatro anos. Mas, configurava uma turma adequada para a realização do teste piloto por meio do inquérito do questionário.

Posteriormente, para a aplicação definitiva do questionário foram miradas as turmas do ano de 2010, uma turma do turno matutino e outra do noturno. Foi selecionada a turma de 2010 do turno noturno. E esta turma configurou de vez o enfoque do presente estudo que, seguindo o percurso da investigação, após a aplicação do questionário, teve seus respectivos diretor e professores atuantes (quatro) entrevistados.

A turma do ano de 2010 do turno matutino foi descartada do presente estudo devido à pesquisadora desta investigação trabalhar no sistema de ensino estadual público paraense durante o período da manhã, sendo obviamente impossível para a mesma ter acesso aos alunos do turno matutino.

Esta amostragem foi selecionada sob a observância de sua representatividade do universo e de acordo com três princípios fundamentais da amostragem científica: a lei dos grandes números, a lei da regularidade estatística e a lei da permanência dos pequenos números (Gil, 2011, p. 90).

A lei dos grandes números diz que se o número de provas é suficientemente grande, torna-se altamente improvável que a diferença entre as características do universo e da amostragem seja significativa. Para este estudo havia um universo possível de duas turmas de formandos de 2010, uma no turno matutino e outra no turno noturno. Foi selecionada a turma

noturna, ou seja, uma amostra representativa de cinquenta por cento (50%) do universo (Gil, 2011).

A lei da regularidade estatística diz que quando um conjunto de unidades tomado ao acaso de determinado universo, este conjunto terá provavelmente as características do universo de onde foi tomado. Neste estudo, o conjunto de unidades é representado pela turma noturna de formandos que ingressaram na universidade no ano de 2010 e o universo é composto por todos os alunos deste ano (Gil, 2011).

A lei da permanência dos pequenos números indica que se uma amostra é grande o suficiente para ser considerada representativa de um universo, uma segunda amostra de mesma grandeza deverá ser semelhante à primeira (Gil, 2011).

#### **VI. 1.6 Definições do método e do tipo de estudo.**

Etimologicamente, a palavra método deriva do grego *méthodos* que significa um caminho para chegar a um fim (Ferreira, 1986). Em pesquisa, para Maria Marly de Oliveira (2010), método pode ser entendido como um procedimento investigativo planejado que busca conhecer e explicar uma realidade através da utilização de técnicas, ou instrumentos, na concretização de objetivos preestabelecidos. Nas palavras da autora: “método é o *caminho* que se deve percorrer para a consecução de nossos objetivos” (Oliveira, 2010).

##### ***Um Estudo através do Método Indutivo***

Segundo Antônio Carlos Gil (2011), há dois grandes grupos de métodos: os métodos que proporcionam as bases lógicas da investigação e os métodos que indicam os meios técnicos da investigação.

Os métodos que proporcionam as bases lógicas da investigação esclarecem sobre procedimentos lógicos que devem ser seguidos no processo de uma investigação social científica. São métodos que possibilitam a definição do alcance de um estudo, das regras de

explicação de certos fatos e da validade das generalizações deste estudo. Neste grupo estão os métodos dialético, dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo e o fenomenológico.

O método indutivo relaciona-se à corrente filosófica do empirismo, o método dedutivo relaciona-se à corrente do racionalismo, o método hipotético-dedutivo ao neopositivismo, o método fenomenológico à fenomenologia e o método dialético está relacionado com o materialismo (Gil, 2011).

O Método Indutivo, de acordo com a acepção clássica, é o método que parte do particular, e a seguir, sobe para o universal. Como diz Antônio Carlos Gil (2011, p. 10): o método indutivo “coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares”. Tal generalização, no entanto, deve ser apurada a partir da observação de dados sólidos suficientemente confirmadores da realidade estudada.

Nesta investigação, através do Método Indutivo, partimos do estudo de uma turma do curso de formação de professores. A seguir, comparamos os dados analisados neste estudo com o fenômeno, que é o aprendizado precário do inglês nas escolas públicas. Então, procuramos pelas relações existentes entre eles, os fatos e os fenômenos, e tentamos confirmar ou não a hipótese de essa formação docente configurar um dos fatores que contribuem para o aprendizado problemático do inglês. Finalmente, baseada na relação constatada entre os fatos e os fenômenos, procedemos à generalização da conclusão deste estudo para a realidade empírica.

Os métodos que indicam os meios técnicos da investigação mais adotados em ciências sociais são: o experimental, o comparativo, o monográfico, o estatístico, o observacional e o clínico. Apesar de esses métodos visarem o fornecimento de meios técnicos que garantam objetividade e precisão aos estudos dos fatos sociais, a classificação apresentada pelo autor não comportou informação suficiente que permitisse o enquadramento do presente estudo em uma das categorias destes tipos de métodos (Gil, 2011, p. 15).

### ***Um Estudo Explicativo***

As pesquisas sociais podem ser classificadas em três níveis a ser os Estudos Exploratórios, os Estudos Descritivos e os Estudos Explicativos (como citado em Selltitz, 1967).

O Estudo Exploratório tem como objetivo o provimento de uma visão geral acerca de um fato através do desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e ideias (Gil, 2011).

O Estudo Descritivo, segundo Antônio Carlos Gil (2011), pode ter basicamente três objetivos primordiais: a descrição das características de determinada população, a descrição de um fenômeno ou o simples estabelecimento de relações entre variáveis.

O Estudo Explicativo é aquele cujo objetivo central é a identificação de fatores que contribuem para a ocorrência de certo fenômeno. Dos três aqui definidos, este é o estudo mais complexo e delicado, pois, através da explicação dos porquês e das razões das coisas, é o estudo que mais aprofunda o conhecimento da realidade (Gil, 2011).

Este é um Estudo Explicativo, pois temos como o foco a identificação ou não de problemas no Curso de Licenciatura em Letras, enfoque em Língua Inglesa, como fatores que podem contribuir para o aprendizado precário do inglês no sistema de ensino público paraense. Aqui, nesta pesquisa, buscamos um conhecimento mais profundo da realidade acadêmica da Faculdade de Letras Estrangeira Modernas, da UFPA<sup>15</sup>, para uma possível explicação da citada aprendizagem problemática.

#### **VI. 1.7. Delimitação da pesquisa.**

Fazem parte do delineamento de uma pesquisa a diagramação da pesquisa e a previsão da análise dos dados e a sua posterior interpretação. É no delineamento de uma pesquisa,

---

<sup>15</sup> Universidade Federal do Pará, UFPA.



levando em conta o ambiente em que são coletados os dados, que é determinada a estratégia que proporcionará o meio técnico para a investigação (Gil, 2011).

Numa pesquisa, o procedimento adotado para a coleta de dados é o elemento mais importante para o seu delineamento. Assim, de acordo com Antônio Carlos Gil (2011), as pesquisas podem ser classificadas em dois grandes grupos: os grupos que recorrem, na coleta de dados, às pessoas como fonte e os grupos que utilizam as fontes de “papel” na coleta dos dados.

Em função de várias características, principalmente a forma de coleta de dados, as pesquisas podem ser do tipo bibliográfica, documental, experimental, levantamento de campo, estudo de campo, estudo de caso, etc.

### ***Um Estudo de Campo***

O Estudo de campo é um tipo de pesquisa social que estuda um único grupo ou comunidade. Utilizando técnicas de interrogação, como entrevistas e questionários, o Estudo de Campo busca o aprofundamento das questões sociais propostas pela investigação e ressalta a interação de seus componentes.

A pesquisa aqui exposta configura um Estudo de Campo que ressalta a análise da estrutura acadêmica e curricular da comunidade estudantil do curso de formação docente em Língua Inglesa da UFPA.

### ***Uma Abordagem Qualitativa***

Em uma pesquisa, a escolha dos métodos e das técnicas está atrelada às hipóteses, aos objetivos e aos fundamentos teóricos do objeto de estudo. Esta é uma escolha que deve ser criteriosa e sistemática, pois é a partir dela que são feitas as descrições, explicações e análises dos fatos. E, em uma pesquisa, este processo descritivo, explicativo, analítico e interpretativo é realizado através de uma abordagem metodológica (Oliveira, 2010).

Maria Marly de Oliveira (2010) discursa sobre dois tipos de abordagens: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. De acordo com a autora, cada tipo de abordagem apresenta características específicas em relação à forma de tratamento dos dados coletados.

A abordagem quantitativa é focada nos dados mensuráveis e na utilização de técnicas e recursos estatísticos. E a abordagem qualitativa está mais voltada para os dados não mensuráveis, para a explicação da realidade, por exemplo, social ou econômica, e busca uma visão sistêmica do problema. Entretanto, esses dois tipos de abordagens metodológicas não são excludentes, uma pesquisa pode requerer a aplicação simultânea das duas abordagens na análise e na interpretação do seu objeto de estudo (Oliveira, 2010).

A Abordagem Qualitativa busca explicar densamente as características e o significado do resultado das informações obtidas através dos inquéritos das entrevistas e dos questionários (questões abertas), sem se preocupar especificadamente com mensurações quantitativas. Este tipo de abordagem busca a compreensão aprofundada do objeto de estudo em seu contexto histórico. Facilita a descrição da complexidade de problemas e hipóteses, a compreensão de processos sociais e a interpretação das especificidades das atitudes e dos comportamentos dos indivíduos.

Na Abordagem Qualitativa, o pesquisador tenta interpretar detalhadamente a realidade através de uma visão implexa, holística e sistêmica. Ele procura informações fidedignas para explicar detalhadamente a caracterização do contexto em que se encontra o objeto de estudo e para delimitar uma significação para os dados analisados. Os dados, nesta abordagem, podem ser obtidos através de pesquisas bibliográficas, entrevistas e questionários, e a sua análise é apresentada de forma descritiva (Oliveira, 2010, pp. 60-61).

As características principais de uma pesquisa de abordagem qualitativa são cinco: caráter descritivo, enfoque dedutivo, ambiente natural como fonte direta de dados,

pesquisador como principal instrumento de coleta de dados e valorização do significado que os indivíduos dão às coisas e à vida.

Em face de novos paradigmas da ciência contemporânea, é possível, em uma pesquisa qualitativa, a utilização de alguns métodos quantitativos quando se focaliza uma análise mais acurada para a construção do conhecimento como um todo (Oliveira, 2010).

O presente estudo configura uma pesquisa social que utiliza a Abordagem Qualitativa que, para evitar o reducionismo por uma única opção de análise e para uma maior credibilidade e validade dos resultados obtidos, combina técnicas de pesquisa qualitativa com técnicas de pesquisa quantitativa, através de uma breve análise estatística de determinados dados mensuráveis.

#### **VI. 1.8. Elaboração dos instrumentos de coleta de dados.**

A escolha dos instrumentos de coleta de dados, segundo Maria Marly de Oliveira (2010), deve estar visceralmente adequada aos objetivos da investigação já definidos quando da escolha do tema, da construção da hipótese em sintonia com o marco teórico. O instrumento de pesquisa deve estar adequado ao objeto de estudo para que a sua aplicação apreenda perfeitamente a realidade em todo o seu dinamismo.

Em pesquisas qualitativas, dentre os mais importantes instrumentos que auxiliam a desvendar fatos e fenômenos, estão em destaque os questionários, as entrevistas semiestruturadas, as observações e as histórias de vida (Oliveira, 2010).

Neste estudo, os instrumentos foram formulados de acordo com o problema proposto e com a hipótese selecionada. Nossos instrumentos foram elaborados à luz de uma fundamentação teórica estritamente vinculada aos objetivos da pesquisa. Os instrumentais utilizados aqui foram: o questionário, a entrevista, a observação e a análise documental.

### *Questionários*

Questionário é um instrumento de pesquisa que traduz os objetivos da investigação em questões específicas. É uma técnica de recolha de dados composta por um conjunto de perguntas que são submetidas a vários indivíduos com o propósito de coletar informações sobre interesses, conhecimentos, crenças, valores, expectativas, aspirações, etc. (Gil, 2011).

O conteúdo das questões de um questionário podem se referir a fatos ocorridos, a crenças e atitudes dos inqueridos, ou ainda pode questionar sobre comportamentos, sentimentos e padrões de ação (Gil, 2011). E, quanto às formas das questões elas podem ser abertas, fechadas ou de múltipla escolha. Nas questões abertas, o inquerido possui maior liberdade para formular a sua resposta; nas fechadas é solicitado ao inquerido que assinale apenas um item (sim, talvez, etc.); e nas questões de múltipla escolha, o inquerido pode selecionar mais de uma alternativas entre várias oferecidas pelo investigador (Oliveira, 2010).

As perguntas do questionário devem estar condicionadas à natureza da informação que se deseja obter e ao nível sociocultural dos inqueridos. Mas questões muito íntimas devem ser evitadas. Devem se formuladas de forma clara, objetiva e se referir a uma única ideia de cada vez. O questionário deve conter o mínimo de questões necessárias para se obter as informações relevantes e deve apresentar uma ordenação segundo a qual cada pergunta deve se relacionar com a pergunta anterior, iniciando-se, de preferência, pelas questões mais simples para as mais complexas.

As respostas dadas às perguntas do questionário podem descrever as características da população estudada ou colaborar profundamente para a confirmação ou não das hipóteses construídas. Por essa razão, a construção do questionário demanda uma série de cuidados como a elaboração das alternativas, a quantidade de perguntas assim como a ordenação das mesmas, a verificação de sua eficácia para a verificação dos objetivos, a apresentação do questionário e do teste piloto do questionário (Gil, 2011).

A aplicação do inquérito por questionário pode ser enviado por correio ou ser aplicado diretamente pelo investigador e, neste último caso, recomenda-se uma “porção” de sensibilidade e empatia para motivar os inquiridos a responderem de forma consciente e completa o questionário. Em uma aplicação em grupo de inqueridos, é recomendado que a aplicação seja realizada em um único dia, por ocasião, por exemplo, de cursos ou seminários. E, em casos como este, não é recomendável solicitar que o inquirido assine o questionário (Oliveira, 2010).

Após a aplicação do questionário, é recomendado que o investigador prenunciasse sobre um futuro compartilhamento dos resultados obtidos pela sua investigação e de um donativo de pelo menos um exemplar da tese ao grupo ou à entidade na qual foi realizada a coleta de dados (Oliveira, 2010).

Neste estudo, a utilização do questionário como instrumento de coleta de dados apresentou as seguintes vantagens: a possibilidade de se atingir várias indivíduos ao mesmo tempo, a garantia do anonimato das respostas dos alunos, e protegeu a pesquisadora da influência das opiniões dos inqueridos (Gil, 2011).

No entanto, como desvantagem, a aplicação do questionário nesta investigação produziu alguns resultados críticos, não esperados e nada relevantes para as intenções da investigadora. Isto ocorreu devido a algumas questões apresentarem significados diversos para diferentes alunos inqueridos (Gil, 2011).

Aqui foram utilizadas questões abertas, questões fechadas e questões, que nomeamos, mistas, por envolverem inicialmente uma pergunta fechada seguida de um questionamento aberto no qual se buscou uma justificativa pessoal do inquerido à sua escolha na questão aberta relacionada.

### ***Entrevista***

A entrevista é uma técnica de coleta de dados que permite a interação entre o investigador e o inquirido para a obtenção de informações detalhadas sobre o objeto de estudo (Oliveira, 2010). É um instrumento fundamental na contextualização do comportamento vinculado aos sentimentos, às crenças e valores dos indivíduos (Rosa, 2008).

Por essa razão, por a entrevista ser uma técnica objetiva, mas bastante complexa, há uma série de fatores antecipadamente estabelecidos fundamentais para a validação dos resultados obtidos. Estes fatores estão totalmente relacionados ao entrevistador e entre eles estão as seguintes condições a serem observadas no preparo do investigador/entrevistador: o seu total conhecimento acerca do tema a ser questionado, a sua preparação física e psíquica, o seu preparo para formular e perguntar questionamentos inesperados, porém pertinentes, enfim, outro fator essencial no entrevistador é selecionar adequadamente e de forma justificável os indivíduos a serem entrevistados (Rosa, 2008).

Na realização da entrevista também há uma série de quesitos essenciais que devem ser observados pelo pesquisador/entrevistador como, inicialmente, a humildade de pedir permissão para gravar a entrevista, a responsabilidade de garantir o sigilo das informações (Oliveira, 2010, p. 87), a cordialidade para fazer fluir uma relação de confiança, o genuíno interesse pelo o que o entrevistado diz, além disso, o entrevistador deve ser empático, discreto e não se envolver emocionalmente (Rosa, 2008).

A entrevista depende da relação estabelecida entre quem pergunta e quem detém a informação, pois além de dados e fatos, o entrevistador pode coletar impressões sobre atitudes e valores subjacentes ao comportamento do entrevistado e utilizar a subjetividade em mais dados relevantes para o alcance dos resultados buscados.

As entrevistas podem ser classificadas em entrevistas estruturadas, semiestruturadas e livres. As entrevistas estruturadas impõem questões formalmente elaboradas em uma

linguagem sistematizada e organizadas em uma sequência padronizada na busca por respostas curtas e concisas do entrevistado. As entrevistas livres, ao contrário das estruturadas, não apresentam nem uma lista de perguntas, busca-se apenas o relato oral e livre das opiniões do entrevistado, quase sem interferências do investigador/pesquisador. (Rosa, 2008)

As Entrevistas Semiestruturadas apresentam um roteiro mais flexível cuja organização está subordinada a uma série de tópicos selecionados. O questionamento, mais profundo e subjetivo, deve envolver entrevistador e entrevistado numa momento de reciprocidade e confiabilidade, através do qual o investigador/entrevistador direciona o discurso do entrevistado estimulando e respeitando a dinâmica natural da verbalização dos pensamentos, crenças, reflexões e sentimentos do indivíduo (Rosa, 2008).

Quanto ao seu grau de diretividade, ou seja, segundo a “profundidade” do material coletado. As entrevistas diretivas são as de maior profundidade em determinado tema e o tempo de duração é mais longo que o das não diretivas. As entrevistas semidiretivas são entrevistas mais simples e de duração bem mais curta. As entrevistas semidiretivas também são chamadas de entrevistas guias, entrevistas focalizadas, entrevistas semiestruturadas, etc. (Bardin, 2011, p. 93).

Neste estudo, a entrevista foi o procedimento de coleta de dados selecionado para que pudéssemos ultrapassar o nível meramente descritivo no processamento dos dados e atingir um nível explicativo baseado no recurso teórico que fora previamente estabelecido.

Aqui, o inquérito por entrevista foi utilizado para possibilitar uma observação sobre a aparência, o comportamento e o nível de entusiasmo e interesse do diretor e dos professores envolvidos com a turma de alunos de 2010. Os dados da entrevista são mais profundos e coniventes com a realidade, são dados relevantes e complementares impossíveis de serem coletados através do simples preenchimento de um questionário. Logo, para a coleta de informações através do Diretor e dos professores, a entrevista mostrou-se a melhor técnica de

coleta de dados na viabilização do desenvolvimento da pesquisa, completando-a e validando-a (Rosa, 2008).

Na entrevista com o Diretor foram traçados questionamentos viáveis, pertinentes e determinantes, originados do referencial teórico e do estudo realizado sobre o Projeto Pedagógico (PP) da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA. Esta entrevista com o Diretor foi essencial para a obtenção de informações fidedignas que não estavam registradas em fontes documentais e somente ele era o conhecedor do tema em questão e o único possibilitado de emitir informação concreta a respeito do assunto (Rosa, 2008).

### ***Observação***

A observação é uma técnica de coleta de dados utilizada em conjunto com outros instrumentos de pesquisa para a detecção de fatos e dados percebidos de forma direta sem intermediações. É uma técnica que permeia todo o processo de uma investigação social (Gil, 2011).

A observação pode ser do tipo estruturada ou do tipo não estruturada e, quanto ao grau de participação do pesquisador, ela pode ser uma observação do tipo participante, sistemática ou simples. Na observação participante, o investigador é inserido na realidade estudada como um membro do grupo observado. Na observação sistemática, o investigador elabora uma planilha sobre o que e o como observar os fenômenos para uma descrição mais objetiva dos fatos observados (Gil, 2011).

Nas observações simples, por sua vez, não é planificada, ao contrário, é menos formal e mais espontânea e, o pesquisador procede de forma alheia à comunidade estudada, e observa de forma espontânea os fatos que ali acontecem. Neste tipo de observação, o investigador não atua, apenas observa como um espectador sem provocar suspeitas ou querelas nos indivíduos



da comunidade observada. Após a observação dos dados pertinentes, segue para um processo sistematizado de análise e interpretação das informações coletadas (Rosa, 2008).

A observação simples, segundo Antônio Carlos Gil (2008), é uma técnica pouco sistemática, mas muito útil quando direcionada ao conhecimento de fatos imersos em situações de caráter público.

Na pesquisa presente, a coleta de informações pela técnica da observação foi do tipo simples. E foram contemplados os três itens significativos ponderados por pesquisadores experientes: os sujeitos, o cenário e o comportamento social (Gil, 2011, p. 102).

### ***Análise Documental***

A análise documental é a única técnica de recolha de dados que não é aplicada diretamente a pessoas. É uma técnica que coleta, de maneira indireta, dados referentes a pessoas em documentos escritos (Gil, 2011). A análise documental, bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, busca informações em documentos que não receberam ainda nenhum tratamento científico (Oliveira, 2010).

A análise documental é de grande utilidade em pesquisas sociais, pois fornece dados em quantidade e qualidade suficiente, evitando, na maioria das vezes perda de tempo e algumas situações, por vezes, constrangedora quando se coleta dados diretamente das pessoas (Gil, 2011). Ainda, o acesso a documentos escritos - sejam eles revistas, artigos, jornais, relatórios oficiais, livros ou documentos eletrônicos - contribui imensamente para o conhecimento aprofundado do contexto da realidade estudada (Oliveira, 2010).

Na análise documental, em pesquisas científicas, é considerado um documento todo e qualquer escrito que possa contribuir e esclarecer fatos em profundidade do contexto da realidade estudada. E, como fontes de documentação, Antônio Carlos Gil (2011), referencia os registros estatísticos (geralmente produzidos por órgãos de Administração Pública), os

registros institucionais escritos (projetos, relatórios, atas, etc.), documentos pessoais (diários, cartas, autobiografias, etc.) e os documentos de comunicação em massa como jornais, revistas, televisão e rádio.

Neste estudo foi realizada uma análise documental em registros escritos do tipo institucionais, mais especificadamente, na universidade, o Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e as ementas das disciplinas, e na política local brasileira, O Plano Nacional da Educação, As Leis de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

## **VI. 2. Questionário**

O inquérito por questionário foi o instrumento selecionado para a coleta de dados sobre a opinião dos alunos acerca do sua formação e do seu curso. Buscamos através dessa técnica de pesquisa informações sobre o grupo de alunos da turma iniciada em 2010, informações relativas aos seus sentimentos, crenças, vivências e esperanças como os futuros professores de inglês.

### **VI. 2.1. Questionário alunos: Construção.**

O questionário a ser aplicado com os alunos da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) foi, inicialmente, baseado em modelos de questionários acessados através de livros e de outras teses de mestrado e doutorado, todos registrados na nossa bibliografia. E, em seguida, o questionário foi modificado e adaptado às características de nossa região e aos objetivos da nossa investigação.

O primeiro questionário, o Teste Piloto, era mais longo e era composto de trinta e seis (36) perguntas. A proposta do teste piloto foi a de avaliar a clareza das perguntas contidas no questionário, ponderar o tempo demandado na realização do questionário e verificar se as

respostas dadas às perguntas correspondiam aos dados buscados nos objetivos da pesquisa. O Teste Piloto em sua íntegra está no *Apêndice A: Teste Piloto*.

O teste piloto cumpriu sua função e apontou diversas mudanças a serem feitas na estrutura do questionário visando o alcance dos objetivos da presente investigação. Assim, após a análise dos dados mostrados através do teste piloto, foram retiradas dez (10) perguntas do teste piloto. A razão da retirada de cada uma dessas perguntas do questionário inicial, o teste piloto, está descrita no *Apêndice B: Teste Piloto - Perguntas Excluídas e suas Justificativas*.

A versão final do questionário a ser preenchido pelos alunos formandos do Curso de Licenciaturas em Língua Portuguesa é uma versão mais compacta do questionário do teste piloto, com questões mais específicas, mais precisa quanto aos objetivos da pesquisa e com uma maior clareza nas perguntas. Ainda, algumas perguntas sofreram uma reformulação para eliminar a dubiedade tanto na compreensão das perguntas e quanto nas respostas. O questionário final é composto de vinte e seis (26) perguntas.

O próximo passo foi a validação do questionário definitivo por especialistas e a liberação do orientador para realizá-lo.

O questionário final realizado com os alunos da FALEM será descrito em seguida juntamente com as justificativas para a permanência de cada uma das perguntas contidas na entrevista citada.

## **VI. 2.2. Questionário alunos: Objetivos.**

O questionário dos alunos do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da FALEM tem como objetivo geral averiguar a opinião do aluno sobre as próprias habilidades comunicativas em inglês, sobre o seu curso de formação docente, sobre a sua consciência quanto às leis educacionais que regem a Educação no Brasil, sobre o seu conhecimento

teórico acerca da prática no processo de ensino e aprendizagem do inglês e sobre a sua autoconfiança para atuar em sala de aula, inclusive em uma sala de aula estadual pública.

Ainda, cada pergunta do questionário está justificada de acordo com o objetivo geral e com os objetivos específicos desta investigação. Em seguida, estão descritas todas as perguntas da versão final do questionário, todas com especificação quanto à natureza das perguntas e com a justificativa associada aos objetivos deste estudo.

### **VI. 2.3. Questionário alunos: Tópicos.**

Tomando como base os objetivos da presente investigação, que a formação do professor de inglês na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e a satisfação das necessidades acadêmicas dos alunos das escolas estaduais públicas paraenses, o questionário dos alunos foi composto, inicialmente, de sete (7) tópicos diferentes.

No questionário com os alunos foram abordados os seguintes tópicos:

- Opinião sobre as próprias habilidades comunicativas em inglês;
- Opinião sobre a importância do professor de inglês e da sua influência na sociedade atual;
- Opinião sobre o seu Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e sobre a FALEM;
- Conhecimentos acerca das Leis Educacionais Brasileiras;
- Informações sobre o estágio e a prática docente;
- Consciência da realidade do ensino do inglês nas escolas públicas paraenses;
- Práticas docentes frente às adversidades encontradas nas escolas públicas paraenses.

Para a aplicação do questionário final, portanto, decidimos substituir a turma do último ano de formandos por uma turma do penúltimo ano de formandos, uma turma do terceiro ano, ou seja, uma turma no 5º ou no 6º semestre. E a turma sugerida pelo coordenador foi a turma de 2010.

A turma de 2010, naquele momento, no mês de janeiro de 2013, cursava o 6º semestre de seu curso de formação docente. Devido às greves dos professores em 2012, houve um atraso no calendário universitário e, nesta data, a turma de 2010 ainda estava cursando o sexto semestre que devia ter sido concluído em dezembro de 2012. Logo, o cronograma da formação da turma de 2010 propõe o fim do sexto semestre até o final do mês de abril, o fim do sétimo semestre até o mês de agosto e eles se formam no mês de dezembro, como o planejado quando passaram no processo seletivo do vestibular.

Para a coleta de dados através do instrumento de investigação do questionário foi selecionada a turma de formandos do ano de 2010 da FALEM.

#### **VI. 2.4. Questionário alunos: Teste Piloto.**

A função do teste piloto é detectar possíveis problemas na aplicação do questionário, como por exemplo, perguntas confusas, perguntas que não atingem o seu objetivo, tempo de preenchimento longo, etc. O teste piloto em sua íntegra está no *Apêndice A: Teste Piloto*.

Após a aplicação do questionário na turma de 2009, turma selecionada para o teste, foram trabalhados e analisados os dados coletados e, diante das falhas detectadas, foram feitas as devidas alterações no questionário. A descrição completa da análise dos dados do teste piloto está no *Apêndice C: Teste Piloto: Dados Coletados*.

O questionário do teste piloto possui trinta e seis (36) perguntas, entre abertas e fechadas, distribuídas em oito páginas. O questionário com esta quantidade de perguntas mostrou-se longo, trabalhoso e cansativo ao ser preenchido durante o teste piloto. Logo, ficou claro que o número de perguntas urgia ser diminuído e este foi um dos critérios que influenciaram a seleção das questões que permaneceriam na versão final do questionário.

Algumas perguntas que foram excluídas eram relevantes e outras precisavam apenas de questionamentos complementares, mas devido à natureza desta investigação quanto ao tempo disponível e ao escopo que envolve, tais questões foram retiradas. As questões

excluídas do teste piloto do questionário estão descritas no *Apêndice B: Teste Piloto - Perguntas Excluídas e suas Justificativas*. Neste anexo também estão descritas as justificativas da inclusão inicial destas perguntas no teste piloto e também as justificativas das mesmas serem excluídas da versão final do questionário.

#### **VI. 2.5. Questionário alunos: Perguntas.**

O questionário aplicado na turma iniciada no ano de 2010 é um instrumento de investigação de vinte e seis (26) perguntas distribuídas em seis (6) páginas. Há onze (11) questões abertas nas quais os alunos têm liberdade para discorrer sobre o sabem, pensam e sentem. Entre as quinze questões fechadas, há sete (8) perguntas fechadas do tipo simples nas quais o aluno deve escolher uma única opção entre duas oferecidas, quatro (4) perguntas de múltipla escolha, nas quais os alunos podem escolher mais de uma opção entre as várias oferecidas. Há ainda três (3) perguntas que são mistas, ou seja, essas três perguntas são compostas de uma primeira parte com uma pergunta fechada do tipo simples e, em seguida, na segunda parte, uma pergunta aberta, onde é requisitado que o aluno justifique a sua escolha no item fechado da pergunta.

Cada pergunta tem sua razão de ser explicitada nos objetivos da presente investigação. O questionário do aluno, sem classificação ou justificativas, está no *Apêndice D: Questionário*.

#### **VI. 2.6. Questionário: Operacionalização de Variáveis.**

As questões fechadas do questionário são representadas por *variáveis não métricas*, ou seja, variáveis que não admitem média aritmética. São variáveis não numéricas das quais algumas apresentam valores nominais e outras, valores ordinais (valores crescentes ou decrescentes).

No questionário, as questões de número **1**(CursinhoDeInglês), **13**(PlanejamentoDocente), **14**(ReflexãoPósPrática), **16**(SegurançaNaPrática), **22**(EscPúbLerEscrever) e **23**(EscPúbFalarOuvir) representam *variáveis nominais* que trazem como valores possíveis: Sim ou Não. É bom observar que “EscPúb” faz referências às *escolas públicas* (EscPúb) paraenses.

As questões de número **11**(Teoria&Prática), **19**(AvaliaçãoDiagnóstica) são *variáveis nominais* que trazem como valores possíveis: Sim, Não ou Talvez.

As perguntas do questionário de número **10**(LocalEstágio), **20**(MaterialDidático), **24**(EscPúbHabilidades) e **25**(EscPúbAvaliação) são *variáveis nominais* de múltipla escolha. A questão de nº 10 tem cinco (5) valores diferentes, as demais apresentam sete (7) valores distintos possíveis, cada uma com valores em concordância com o seu tema. Lembrando que “EscPúb” significa *escolas públicas* paraenses.

As perguntas do questionário de número **8**(PCN) e nº **9**(LDB) são *variáveis ordinais* que apresentam seus valores em cinco níveis crescentes: fraco, razoável, bom, muito bom e excelente. A questão de número **2**(HabilidadesFutProf) está, por sua vez, dividida em quatro variáveis: as variáveis **2a**(HabiliLeituraFutProf) e **2b**(HabiliEscritaFutProf) que se referem às habilidades de leitura e escrita em inglês do *futuro professor* (FutProf), e as variáveis **2c**(HabiliOralFutProf) e **2d**(HabiliAuditivaFutProf) que se referem às habilidades de leitura escrita do *futuro professor* (FutProf). Todas trazem os mesmos valores em cinco níveis crescentes, como as questões de nº 8 e nº 9. Observe a abreviação “Habili” para “habilidade”.

#### **VI. 2.7. Questionário: Escalas Sociais utilizadas.**

As escalas sociais, em uma pesquisa, são ferramentas utilizadas para medir a intensidades de atitudes e opiniões reveladas pelos indivíduos através dos instrumentos de coleta de dados. As escalas sociais têm como finalidade a medição de valores nominais da maneira mais objetiva possível (Gil, 2011).

Na pesquisa presente foram utilizadas dois tipos de escalas sociais: nominais e ordinais.

### ***Escala Nominal***

A escala nominal é constituída por palavras ou enunciados que podem ser ou não combinados em pares (Gil, 2011). Nesta pesquisa há as escalas nominais simples (sim/não) e há as escalas nominais de múltipla escolha. As questões fechadas de número 1, 11, 13, 14, 16, 23 e 22, na análise, utilizam a escala nominal simples. E as questões de número 10, 20, 24 e 25 utilizam a escala nominal de múltipla escolha.

### ***Escala Ordinal ou de Graduação***

A escala ordinal é constituída por palavras ou enunciados que apresentam uma relação de continuidade gradual indicando, por exemplo, maior ou menor preferência (Gil, 2011). Neste estudo, apenas três questões fechadas utilizam a escala ordinal: as questões de número 2, 8 e 9.

## **VI. 2.8. Questionário alunos da FALEM - Perguntas & Justificativas.**

Abaixo estão descritas e justificadas as vinte e seis (26) perguntas do questionário.

Há neste estudo dois objetivos gerais, cada objetivo tem seus objetivos específicos. Abaixo, para cada questão estão definidos tantos os objetivos gerais quanto os específicos.

Para os objetivos gerais foram utilizados os tópicos das Necessidades Educaionais dos Alunos das Escolas Públicas e o da Avaliação da Formação Docente em Língua Inglesa; cada questão pode estar focando um ou dois desses tópicos.



1ª Pergunta	<p><b>Você faz ou fez Curso de Inglês em outra instituição fora da UFPA?</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Sim</td><td>Não</td></tr> </table>	Sim	Não
Sim	Não		
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente		
Objetivo Específico	Obter uma visão geral do curso de formação docente em Inglês da UFPA, ressaltando pontos positivos e negativos, sob a ótica de seus alunos formandos e de alguns de seus professores formadores.		

2ª Pergunta	<p><b>Na Língua Inglesa, nas quatro habilidades, sua fluência é:</b></p> <table border="1"> <tr> <th></th><th>Fraca</th><th>Razoável</th><th>Boa</th><th>Muito Boa</th><th>Excelente</th></tr> <tr> <td>Ler</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Escrever</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Ouvir</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Falar</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>		Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente	Ler						Escrever						Ouvir						Falar					
	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente																										
Ler																															
Escrever																															
Ouvir																															
Falar																															
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente																														
Objetivo Específico	Constatar o nível de habilidade comunicativa (fala, audição, leitura e escrita) do aluno ao ingressar e ao se formar no curso de Licenciatura em Língua Inglesa; e verificar se é exigido algum tipo de proficiência em inglês no vestibular.																														
Observação	Há um quadro de escolha de fluência para cada uma das quatro habilidades (Ler, Escrever, Ouvir e Falar).																														

3ª Pergunta	<b>Qual é a importância do professor de inglês e qual a sua influência na sociedade atual? Como você se sente?</b>
Objetivo Geral	Necessidades Educacionais dos Alunos das Escolas Públicas Avaliação da Formação Docente
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuizar a autoestima e segurança do formando quanto à sua futura profissão;</li> <li>• Averiguar a consciência desse futuro professor da importância do seu papel como professor de Língua Inglesa e da importância desse idioma na vida de seu futuro aluno.</li> </ul>

4ª Pergunta	<b>Cite e explique um ponto alto no seu curso em Licenciatura na UFPA, um ponto positivo na sua formação docente em Língua Inglesa.</b>
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente
Objetivo Específico	Obter uma visão geral do curso de formação docente em Inglês da UFPA, ressaltando pontos positivos sob a ótica de seus alunos formandos.

5ª Pergunta	<b>Cite e explique qual o maior problema que você percebe na formação do curso de Licenciatura em Inglês da UFPA.</b>
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente
Objetivo Específico	Obter uma visão geral do curso de formação docente em Inglês da UFPA e identificar possíveis pontos negativos sob a ótica de seus alunos.

6ª Pergunta	<b>Houve alguma disciplina que não teve o seu conteúdo todo ministrado? Porque isso aconteceu?</b>
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente

Objetivo Específico	Obter uma visão geral do curso de formação docente em Inglês da UFPA, ressaltando pontos positivos e negativos, sob a ótica de seus alunos formandos e de alguns de seus professores formadores.
---------------------	--

7ª Pergunta	<b>Cite duas disciplinas que você teve maior dificuldade e explique por que.</b>
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente
Objetivo Específico	Obter uma visão geral do curso de formação docente em Inglês da UFPA.

8ª Pergunta	<b>Como você avaliaria o seu grau de conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira?</b> <table><tr><td>Fraco</td><td>Razoável</td><td>Bom</td><td>Muito Bom</td><td>Excelente</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Excelente					
Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Excelente							
Objetivo Geral	Avaliar o conhecimento acerca das Necessidades Educacionais dos Alunos das Escolas Públicas Avaliação da Formação Docente										
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ponderar o conhecimento do formando sobre as Necessidades Curriculares dos alunos.</li><li>• Avaliar o conhecimento do formando sobre o PCN.</li></ul>										

9ª Pergunta	<p><b>E sobre as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), como você avaliaria o seu grau de conhecimento?</b></p> <table><tr><td>Fraco</td><td>Razoável</td><td>Bom</td><td>Muito Bom</td><td>Excelente</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Excelente					
Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Excelente							
Objetivo Geral	<p>Avaliar o conhecimento acerca das Necessidades Educacionais dos Alunos das Escolas Públicas</p> <p>Avaliação da Formação Docente</p>										

Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponderar o conhecimento do formando sobre as Necessidades Curriculares dos alunos.</li> <li>• Avaliar o conhecimento do formando sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e verificar se o futuro professor estará ciente de seus objetivos como docente nas escolas e apto a agir de acordo com a LDB.</li> </ul>
---------------------	--

10ª Pergunta	<b>Marque em que tipo de escola você está estagiando?</b>				
	Escola Privada	Escola Pública Municipal	Escola Pública Estadual	Escola do NPI	Escola de Aplicação
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente				
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ponderar o conhecimento do formando sobre as necessidades dos alunos estaduais.</li><li>• Averiguando a experiência ou não desse professor influenciando suas respostas acerca do ensino nas escolas públicas.</li></ul>				

11ª Pergunta	<p><b>Na escola que você está estagiando, ao observar as aulas durante o seu estágio, você reconheceu a utilização das abordagens teóricas, vistas em sala de aula, sendo praticadas para o ensino do inglês?</b></p> <table><tr><td>Sim</td><td>Não</td><td>Talvez</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Sim	Não	Talvez			
Sim	Não	Talvez					
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente						
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obter uma visão geral do curso de formação docente em Inglês da UFPA, ressaltando pontos positivos e negativos, sob a ótica de seus alunos formandos e de alguns de seus professores formadores.</li><li>• Ajuizar a autoestima e segurança do formando</li></ul>						

	<p>quanto à sua futura profissão;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação entre teoria e prática, que se confirmada representa um alicerce para a autoconfiança do futuro professor.</li> </ul>
--	---

12ª Pergunta	<b>E como isso afetou a sua própria prática docente?</b>
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente
Objetivo Específico	Ajuizar a autoestima e segurança do formando quanto à sua futura profissão;

13ª Pergunta	<p><b>Você planejou sua ação de ensino antes da prática durante seu estágio?</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Sim</td><td>Não</td></tr> <tr> <td></td><td></td></tr> </table>	Sim	Não		
Sim	Não				
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente				
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tentar detectar possíveis problemas no curso de formação docente que estejam contribuindo para o aprendizado precário do inglês nas escolas públicas.</li> <li>• Avaliar pontos fortes e pontos que precisam melhorar no curso de formação, como a relação entre teoria e prática.</li> </ul>				

14ª Pergunta	<p><b>Após a sua prática supervisionada, você refletiu sobre as formas de avaliação no resultado da aprendizagem?</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Sim</td><td>Não</td></tr> <tr> <td></td><td></td></tr> </table>	Sim	Não		
Sim	Não				
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente				
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tentar detectar possíveis problemas na associação entre teoria e prática no curso de formação docente.</li> <li>• Ajuizar a autoestima e segurança do formando quanto</li> </ul>				

	à sua futura profissão;
--	-------------------------

15ª Pergunta	<b>Quais mudanças sua reflexão o auxiliou para as próximas aulas?</b>
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente
Objetivo Específico	Ajuizar a autoestima e segurança do formando quanto à sua futura profissão;

16ª Pergunta	<b>Agora, já na reta final de sua formação, você se sente seguro para dar aulas?</b> <table border="1" data-bbox="603 795 1078 911"> <tr> <td>Sim</td><td>Não</td></tr> <tr> <td></td><td></td></tr> </table>	Sim	Não		
Sim	Não				
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente				
Objetivo Específico	Ajuizar, no formando, a autoestima e segurança construídas ao longo do curso de formação quanto à sua futura profissão.				

17ª Pergunta	<b>Cite dois aspectos em que você, como futuro profissional, mais cresceu.</b>
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter uma visão geral do curso de formação docente em Inglês da UFPA, ressaltando pontos positivos sob a ótica de seus alunos.</li> <li>• Ajuizar a autoestima e segurança do formando quanto à sua futura profissão.</li> </ul>

18ª Pergunta	<b>Cite duas áreas nas quais, você, como futuro professor, ainda precisará investir um pouco mais.</b>
Objetivo Geral	Avaliação da Formação Docente
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter uma visão geral do curso de formação docente em Inglês da UFPA sob a ótica de seus alunos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuizar a autoestima e segurança do formando quanto à sua futura profissão</li> </ul>
--	--

19ª Pergunta	<p><b>Como professor, na primeira semana de aula de inglês em uma turma nova, você faria uma avaliação diagnóstica?</b></p> <table><tr><td>Sim</td><td>Não</td><td>Talvez</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table> <p><b>Por quê? Justifique sua resposta, por favor.</b></p>	Sim	Não	Talvez			
Sim	Não	Talvez					
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliar o conhecimento acerca das Necessidades Educaionais dos Alunos das Escolas Públicas</li><li>• Avaliação da Formação Docente</li></ul>						
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ponderar o conhecimento do formando sobre as necessidades dos alunos.</li><li>• Ajuizar a autoestima e segurança do formando quanto à sua futura profissão.</li></ul>						

20ª Pergunta	<p><b>Que material didático você acha essencial para que sua aula seja produtiva?</b></p> <p><b>Se você quiser, pode escolher mais de uma alternativa.</b></p> <table><tr><td>Livro</td><td>Computador</td><td>TV</td><td>Dvd player</td><td>Toca Cd</td><td>Internet</td><td>Projetor de Slides</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> <p><b>Outro:</b> _____</p>	Livro	Computador	TV	Dvd player	Toca Cd	Internet	Projetor de Slides							
Livro	Computador	TV	Dvd player	Toca Cd	Internet	Projetor de Slides									
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliar o conhecimento acerca das Necessidades Educacionais dos Alunos das Escolas Públicas</li><li>• Avaliação da Formação Docente</li></ul>														
Objetivo Específico	Obter uma visão geral do curso de formação docente em Inglês da UFPA, ressaltando pontos positivos e negativos, sob a ótica de seus alunos formandos e de alguns de seus professores formadores.														

21ª Pergunta	<b>Caso esses materiais não estejam disponíveis na sua escola, que ações você teria?</b>
Objetivo Geral	Avaliar o conhecimento acerca das Necessidades Educacionais dos Alunos das Escolas Públicas Avaliação da Formação Docente
Objetivo Específico	Ponderar a atitude do futuro professor sobre um bom processo de ensino aprendizagem diante de escolas bem equipadas ou não (equipamentos como CD-player, TV, DVD player, computador, etc. que nem sempre estão disponíveis nas escolas estaduais paraenses).

22ª Pergunta	<p><b>Saber ler e escrever em inglês significa ser capaz de ler textos em inglês e descrever um fato ou um objeto em inglês. Na escola pública paraense, você acha possível o aluno aprender a ler e a escrever em inglês?</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Sim</td><td>Não</td></tr> <tr> <td></td><td></td></tr> </table> <p><b>Por favor, justifique a sua resposta.</b></p>	Sim	Não		
Sim	Não				
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o conhecimento acerca das Necessidades Educacionais dos Alunos das Escolas Públicas</li> <li>• Avaliação da Formação Docente</li> </ul>				
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Averiguar quais são as concepções e crenças que o futuro professor carrega sobre a real possibilidade do aluno de uma escola pública paraense ler textos e descrever, por escrito, um fato ou um objeto.</li> <li>• Ponderar o conhecimento do formando sobre as necessidades dos alunos estaduais.</li> <li>• Avaliar o preparo do professor.</li> </ul>				



23ª Pergunta	<p><b>Em uma escola pública, você acha possível o aluno aprender a falar e ouvir em inglês?</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Sim</td><td>Não</td></tr> <tr> <td></td><td></td></tr> </table> <p><b>Por favor, justifique a sua resposta.</b></p>	Sim	Não		
Sim	Não				
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o conhecimento acerca das Necessidades Educacionais dos Alunos das Escolas Públicas</li> <li>• Avaliação da Formação Docente</li> </ul>				
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Averiguar quais são as concepções e crenças que o futuro professor carrega sobre a real possibilidade do aluno de uma escola pública paraense aprender a falar em inglês e a ouvir e compreender um discurso simples em inglês.</li> <li>• Ponderar o conhecimento do formando sobre as necessidades dos alunos estaduais.</li> <li>• Avaliar o preparo do professor.</li> </ul>				

24ª Pergunta	<p><b>Ao avaliar o aprendizado geral de seu aluno na disciplina de Língua Inglesa, quais habilidades no seu aluno você consideraria importante?</b></p> <table><tr><td>Leitura</td><td>Escrita</td><td>Fala</td><td>Auditiva*</td><td>Leitura Escrita</td><td>Fala e Audição</td><td>Todas Anteriores</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> <p>*Auditiva: Compreensão Auditiva do idioma inglês.</p>	Leitura	Escrita	Fala	Auditiva*	Leitura Escrita	Fala e Audição	Todas Anteriores							
Leitura	Escrita	Fala	Auditiva*	Leitura Escrita	Fala e Audição	Todas Anteriores									
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliar o conhecimento acerca das Necessidades Educacionais dos Alunos das Escolas Públicas</li><li>• Avaliação da Formação Docente</li></ul>														
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Indagar sobre a forma de avaliação que o formando utilizaria para avaliar o aprendizado de seus alunos.</li></ul>														

25ª Pergunta	<p><b>Para concretizar essa avaliação geral do aprendizado de seu aluno em Língua Inglesa, quais meios você, como professor, utilizaria?</b></p> <table><tr><td>Prova Escrita</td><td>Prova Oral</td><td>Teste Auditivo*</td><td>Entrevistas</td><td>Seminários</td><td>Jogos</td><td>Auto-Avaliação</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> <p>*Teste Auditivo: Teste de Compreensão Auditiva</p>	Prova Escrita	Prova Oral	Teste Auditivo*	Entrevistas	Seminários	Jogos	Auto-Avaliação							
Prova Escrita	Prova Oral	Teste Auditivo*	Entrevistas	Seminários	Jogos	Auto-Avaliação									
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliar o conhecimento acerca das Necessidades Educacionais dos Alunos das Escolas Públicas</li><li>• Avaliação da Formação Docente</li></ul>														
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ponderar o conhecimento do formando sobre as necessidades dos alunos estaduais.</li><li>• Avaliar o nível de consciência da realidade das escolas públicas paraenses.</li></ul>														

26ª Pergunta	<p><b><i>“O aprendizado da Língua Inglesa nas escolas estaduais de Belém é precário”. Em sua opinião, que ação pode ser tomada para mudar esse quadro?</i></b></p>
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o conhecimento acerca das Necessidades Educacionais dos Alunos das Escolas Públicas</li> <li>• Avaliação da Formação Docente</li> </ul>
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponderar o conhecimento do formando sobre as necessidades dos alunos estaduais.</li> <li>• Avaliar o nível de consciência da realidade das escolas públicas paraenses.</li> </ul>

### VI. 2.9. Questionário alunos: Relatório.

A coleta de dados através do questionário aconteceu no mês de janeiro de 2013. A turma de 2010 estava, então, cursando o sexto semestre de sua formação docente.

Fomos recebidos atenciosamente pelo Diretor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e obtivemos uma autorização escrita para entrarmos em contato com os professores formadores para a aplicação dos questionários. E, posteriormente fomos apresentados ao coordenador do turno noturno que sugeriu a turma de 2010 do turno da noite com quinze (15) alunos que se formariam em dezembro de 2013. E assim foi feito.

Identificada a sala onde estaria a turma de 2010, nos apresentamos à professora presente na sala de aula e, com a permissão da mesma, iniciamos a coleta de dados.

Primeiramente fizemos um breve esclarecimento sobre o que tratava a pesquisa através de um texto falado, pensado e ponderado com antecedência. Nesta apresentação inicial foi esclarecida a profissão da pesquisadora, os objetivos daquela pesquisa, a problemática que gerou a pesquisa e a razão da Universidade Federal do Pará estar configurando o *locus* do estudo.

Foi explicada a função dos alunos naquela pesquisa que era a de dar a opinião sincera em cada uma das perguntas e foi fornecida uma explicação tranquilizadora sobre o objetivo maior daqueles questionários que era a avaliação curricular do Curso de Letras Licenciatura em Língua Inglesa da UFPA e não uma avaliação dos alunos.

Este último esclarecimento foi necessário devido à cultura local que concebe o termo avaliação como uma ação para apontar defeitos, problemas e reprovações. O intuito, então, era buscar o maior número de respostas sinceras e objetivas por cada aluno, pois o aluno ciente de que não era o seu desempenho que seria avaliado, teria maior estímulo em responder às perguntas do questionário a sua frente.

Dos quinze (15) alunos matriculados na turma de 2010, apenas treze (13) alunos responderam aos questionários, uma (1) aluna preferiu não participar e um (1) aluno faltou.

Durante o preenchimento do questionário, a pesquisadora enfatizou que as questões de nº 24 e nº 25 estão relacionadas aos alunos do sistema de ensino público paraense.

O tempo de duração da aplicação do questionário na turma de 2010 foi de aproximadamente dezoito (18) minutos, ou seja, sete minutos a menos que à duração da aplicação do questionário do teste piloto que foi de vinte e cinco (25) minutos.

Ocorreram fatos interessantes durante esse interim como o crescimento do interesse geral dos alunos pelas perguntas do questionário a ponto de discutirem em voz alta o tema abordado. Comentaram também que aquele era um dia atípico, pois, geralmente, comparecem apenas de três (3) a quatro (4) alunos para as aulas, que a maioria só aparece nos dias de prova.

Quatro alunos deixaram as questões de nº 10, 11, 12, 13 e 14 em branco, pois ainda não estavam estagiando ou atuando na área.

A questão de nº 8, sobre o PCN, foi a mais questionada, pois a maioria não sabia o que significava e não tinha conhecimento alguns sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na saída, foi agradecida a participação dos alunos e a paciência da professora, e mais uma vez foi enfatizada a importância daquelas opiniões ali expressas e dissemos que haveria um retorno nosso com o resultado da pesquisa em breve. Alguns alunos revelaram-se empolgados em saber que teriam conhecimento do resultado, pois, como comentaram que o tema é, na opinião deles, importante e interessante.

Todos os alunos respondiam às perguntas com reflexão e cuidado, atitude tomada por poucos na aplicação do teste piloto.

A atitude das professoras, tanto no teste piloto quanto no questionário final foi pedagogicamente correta, pois seus comentários foram: “A pesquisa é algo importante na Educação... para meus alunos”.

Sobre o questionário, as respostas das questões abertas escritas pelos alunos estão reunidas no *Apêndice F: Questionário - Respostas Questões Abertas*. E a análise dos dados coletados através destas questões abertas está no *Apêndice G: Questionário - Categorização*.

E, a análise dos dados das questões fechadas e a das questões de múltipla escolha estão no *Apêndice G: Questionário - Análise Quantitativa das Questões Fechadas*.

### **VI. 3. Entrevistas**

A entrevista nesta pesquisa qualitativa constituiu três funções: ser uma técnica de coleta de dados, ser um mecanismo para validação dos resultados obtidos através de outros instrumentos de coleta de dados, e conferir cientificidade aos resultados finais de nossa investigação (Rosa, 2008).

Nossa metodologia aqui selecionada é composta por procedimentos de recolha de dados criteriosamente selecionados para uma maior fidedignidade de nossos resultados.

Para que nossa pesquisa qualitativa se realizasse a contento, certificamo-nos de proceder a uma investigação exhaustiva, delineando todos os parâmetros de uma entrevista que cercasse todos os questionamentos buscados no desenvolvimento desse estudo.

Na busca por um instrumento de investigação de qualidade, trabalhamos na construção das entrevistas observando as habilidades desenvolvidas na pesquisadora para ser uma boa entrevistadora, a aplicação adequada das técnicas e procedimentos da entrevista, a seleção adequada e criteriosa dos professores habilitados a participar das entrevistas, a identificação de procedimentos viáveis em cada entrevista e a atenção e rejeição aos inviáveis. E, de importância fundamental, observamos com rigor os aspectos éticos considerados em toda e qualquer entrevista (Rosa, 2008).

#### **VI. 3.1. Entrevista: Diretor.**

O primeiro ponto a ser pensado foi deliberar quanto à natureza do instrumento, entrevista ou questionário, a ser utilizado nesta investigação tanto com os professores quanto com o Diretor da FALEM (Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas) da UFPA (Universidade Federal do Pará).

Com o diretor da FALEM, a dicotomia entre questionário e entrevista foi solucionada de forma mais imediata, uma vez que se trata de apenas uma pessoa a ser inquerida e, além disso, de ser o sujeito através do qual se poderia questionar de forma mais detalhada acerca do Projeto da FALEM, de todos os professores e de toda a estrutura física, política, pedagógica e cultural da formação dos professores de inglês.

### **VI. 3.2. Entrevista Diretor: Construção.**

A construção da entrevista com o diretor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) teve cinco momentos. O primeiro momento teve como base uma breve leitura do Projeto Pedagógico (PP) da FALEM, um documento de duzentas (200) páginas.

O segundo momento foi uma análise documental mais minuciosa do PP da FALEM que resultou na construção de um Resumo deste documento em trinta e sete (37) páginas, disponível no *Apêndice E: Projeto Pedagógico da FALEM - Resumo*.

O terceiro momento foi o da construção do primeiro rascunho da entrevista com o Diretor. Esse primeiro rascunho da entrevista foi composto por quarenta e uma (41) questões a serem abordadas com o entrevistado. O rascunho completo dessa entrevista está no *Apêndice F: Entrevista Diretor - Rascunho*. E, posteriormente, foram eliminadas vinte e duas (22) perguntas que estão explicitadas com suas respectivas justificativas de eliminação no *Apêndice G: Entrevista Diretor - Questões Excluídas*.

Depois, no quarto momento, aconteceu a análise dos dados obtidos no Teste Piloto, o questionário preenchido pelos alunos da turma piloto. E, diante de situações problemáticas apontadas pelos alunos no preenchimento do Teste Piloto, foi perfeitamente oportuno e produtivo para a pesquisa, o aproveitamento desses dados na construção de alguns questionamentos a serem comentados pelo Diretor da FALEM.

O quinto e último momento foi a construção da versão final da entrevista a ser realizada com o diretor: uma entrevista do tipo semiestruturada que se apresenta composta de

questionamentos baseados no Resumo do PP da FALEM e nos dados coletados através do Teste Piloto.

A entrevista com o Diretor compreende vinte e cinco (25) questionamentos, destes, vinte e dois (22) são oriundos do primeiro rascunho da entrevista com o diretor, e os outros três (3) questionamentos são procedentes das respostas dos alunos no teste piloto que foram acrescentados posteriormente. As perguntas da entrevista definitiva com o Diretor estão expostas em sua íntegra no *Apêndice H: Entrevista Diretor - Guião*.

### **VI. 3.3. Entrevista Diretor: Objetivos.**

A entrevista com o diretor da FALEM é longa, mesmo após uma segunda triagem de perguntas mais restritiva e rigorosa. É formada por questionamentos relativos à construção e à manutenção da estrutura curricular da FALEM e por perguntas concernentes à relação entre a formação docente em Língua Inglesa e a satisfação das necessidades dos alunos das escolas públicas.

### **VI. 3.4. Entrevista Diretor: Tópicos.**

Tomando como base o documento do Projeto Pedagógico da FALEM, e orientados pelo estudo acerca da construção e da manutenção de uma estrutura curricular através de autores como J. Gimeno Sacristán (2008) e Arie Lewy (1979), foram criados diversos questionamentos para a entrevista com o Professor da FALEM.

No primeiro rascunho da entrevista estão desenvolvidos dezenove (19) questionamentos acerca do Projeto Pedagógico da FALEM, vinte e um (21) questionamentos acerca da transição do Projeto Pedagógico de 2004 para o Projeto Pedagógico de 2010, e uma (1) pergunta geral sobre o tipo de professor que a FALEM deseja formar.

O tempo requerido para tantas questões é grande e concorre para a inviabilização da concretização da entrevista. Assim, foi necessário o enxugamento de algumas questões e a priorização de outras.

### **VI. 3.5. Entrevista Diretor: Perguntas.**

A entrevista com o diretor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) está, em sua maior parte, fundamentada no Projeto Político Pedagógico da FALEM e o seu atrelamento com os objetivos da presente pesquisa. Logo mais em seguida, estão explanadas as questões abordadas durante a entrevista com o Diretor e as justificativas da efetivação de cada questionamento da entrevista em questão.

As questões de nº 2, 3, 5, 6, 12, 13 e 14 da entrevista com o diretor da FALEM se referem direta ou indiretamente aos objetivos da presente pesquisa. São questões autoexplicativas.

As questões de nº 1, 4, 7, 8, 9, 10, 21 e 23 da entrevista com o diretor da FALEM representam dúvidas e questionamentos quanto a termos e conceitos apresentados no Projeto pedagógico da FALEM, os quais têm influência na recolha de dados para esta investigação. E a questão 24, além de ser uma dúvida sobre um conceito citado no PP da FALEM, está estritamente ligada ao cerne desse estudo que é a formação docente direcionada para as necessidades estudantis paraenses.

As questões de nº 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22 e 25 da entrevista com o diretor da FALEM abordam tópicos atrelados de forma direta com os objetivos deste estudo.

### **VI. 3.6. Entrevista Diretor: Relatório.**

Após a demarcação final de quais perguntas permaneceriam na entrevista com o diretor, chegou o momento da validação deste instrumento de investigação por especialistas. Depois dessa validação e da liberação pelo orientador, a entrevista pôde ser aplicada.



Nosso segundo contato com o diretor tinha como propósito primeiro marcar um compromisso, dia e hora, para realizar a entrevista. Porém, em um momento raro sem compromissos, o Diretor sugeriu que a entrevista poderia ser realizada naquele mesmo instante. E, já que estávamos prevenidos com o kit de entrevista em mãos, aceitamos a proposta imediatamente.

O kit de entrevista contém uma cópia do PP da FALEM (200 páginas) e uma cópia do resumo deste mesmo documento (42 páginas), ambas com as perguntas ressaltadas com marcador de textos e identificadas por nº de questão, Papel com o esqueleto das perguntas a serem realizadas, o livro intitulado “Inglês nas escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares”, papel e caneta.

A entrevista foi gravada através da função de “gravador” de um aparelho de celular e teve duração de quarenta minutos (40’).

O Projeto Pedagógico da FALEM (200 páginas) havia sido estudado minuciosamente e um resumo deste mesmo documento de quarenta e duas (42) páginas havia sido construído, logo, iniciamos a entrevista com humildade, mas seguros de nosso conhecimento. E, com a folha das perguntas da entrevista nas mãos e as perguntas e informações sobre o projeto pedagógico na ponta da língua, iniciamos a entrevista e tentamos demonstrar ao diretor nosso genuíno interesse pela sua FALEM.

O diretor pareceu-nos responder com satisfação aos questionamentos, pois, inclusive ele comentou temas que não estavam no esquema da entrevista, mas que eram muito pertinentes aos objetivos da investigação. Após o término da entrevista, o entrevistado, o diretor da FALEM, levou-nos para conhecer as salas e laboratórios que haviam sido comentadas durante a entrevista. Foi um momento muito rico para a coleta de dados.

A entrevista transcrita em sua íntegra está no *Apêndice I: Entrevista Diretor - Protocolo*. E a análise dos dados desta entrevista está no Capítulo VII - A Formação dos

Professore de Inglês na UFPA: Avaliação Curricular. A categorização da entrevista com o diretor está no *Apêndice K: Entrevista Diretor - Categorização de Dados*.

### **VI. 3.7. Entrevista com o Diretor da FALEM - Perguntas & Justificativas.**

*Questão de nº 1:* Você pode explicar o porquê do projeto da FALEM ser denominado de PP (Projeto Pedagógico) e não de PPP (Projeto Político Pedagógico)?

*Justificativa:* Segundo J. Gimeno Sacristán (2008), existem diversos subsistemas que intervêm no sistema educativo e entre estes estão o subsistema Político-Administrativo e o subsistema de Participação Social e de Controle, ambos explanados no Capítulo III (III. 4. 1. Subsistema Político-Administrativo e Subsistema de Participação Social e de Controle) e a influência de subsistemas como os acima citados deixa claro que o sistema curricular educacional é em grande parte político e não somente pedagógico e cultural.

*Questão de nº 2:* Quanto à estrutura curricular apresenta no PP. Sabemos que um Currículo Estruturado é simples, quase auto didático e o professor é apenas um mediador. E o Currículo Semiestruturado não é tão simples aos olhos dos alunos e o professor possui um papel mais ativo, quase indispensável. E ainda há os currículos Sem Estrutura alguma. O PP da FALEM, eu diria que é um currículo semiestruturado, você concorda?

*Justificativa:* Questão que busca conhecer a relação entre os professores e o currículo oficial utilizado na FALEM. Pois, o Currículo Estruturado geralmente fornece material didático simples e claro que funciona quase como material de autoinstrução, os alunos dividem a responsabilidade de seu aprendizado com o professor e este assume o papel de mediador entre o aluno e o programa e o aluno pode alcançar os objetivos do programa curricular sem a ajuda do professor. Nos outros currículos, o professor é frequentemente solicitado para coletar material instrucional de forma a complementar o programa curricular em questão.

*Questão de nº 3:* De acordo com o que observei no PP, concluí que o currículo apresentado na FALEM encaixa-se no conceito de currículo integrado, pois apresenta características marcantes como busca pela interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática, contextualização e a busca por novas e criativas soluções para antigos problemas. Você está de acordo?

*Justificativa:* Esta é a primeira pergunta que não está no Rascunho da Entrevista com o Diretor (41 perguntas). Ela está aqui mais confirmar as características marcantes citadas do que para confirmar se o currículo é do tipo integrado.

*Questão de nº 4:* No PP há uma referência aos Chefes de Câmaras. Que Câmaras são essas e quantas são? Como se denominam? Qual o seu objetivo?

*Justificativa:* Dúvidas sobre informações do PP da FALEM que possuem relação estreita com os objetivos desta investigação (FALEM, 2010, pp. 16, 43).

*Questão de nº 5:* Quanto à estrutura física da FALEM, O número de salas disponíveis hoje é suficiente para a demanda de turmas? Mais especificadamente, essas salas já possuem isolamento acústico?

*Justificativa:* Dúvidas sobre informações do PP da FALEM que possuem relação estreita com os objetivos desta investigação (FALEM, 2010, p. 45), pois a ausência do isolamento acústico prejudica o aprendizado das habilidades da fala e audição.

*Questão de nº 6:* Quanto á informatização, há salas de informática com internet? O nº de computadores disponíveis é adequado ao nº de alunos por turma? Já possuem hardware e software compatíveis com o processo de ensino e aprendizagem de uma LE? Possuem assistência técnica adequada?

*Justificativa:* Dúvidas sobre informações do PP da FALEM que possuem relação estreita com os objetivos desta investigação (FALEM, 2010, p. 46), pois a tecnologia é uma ferramenta de impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem do inglês.

*Questão de nº 7:* O laboratório BA<sup>3</sup> já foi criado? Por que BA<sup>3</sup>? Como está a participação discente? E como está a articulação entre ensino, pesquisa e extensão?

*Justificativa:* Dúvidas sobre informações do PP da FALEM que possuem relação estreita com os objetivos desta investigação que é a formação do professor (FALEM, 2010, p. 46).

*Questão de nº 8:* E o LABENALE (Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira) já está devidamente instalado na extensão do prédio do ILC? Fale sobre ele. Como está o teste da teoria e da prática? O objetivo foi alcançado?

*Justificativa:* Dúvidas sobre informações do PP da FALEM que possuem relação estreita com os objetivos desta investigação que é a formação do professor (FALEM, 2010, p. 45).

*Questão de nº 9:* Como estão os projetos abaixo? Concretizados?

Uma assinatura de TV a cabo para o da Base de Apoio à Aprendizagem (BA<sup>3</sup>); A expansão do espaço da FALEM, O tratamento acústico das salas para o ensino-aprendizagem de línguas e a demanda de mais equipamentos adequados para o mesmo fim; e quanto à Biblioteca do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) \_ Tem uma específica para inglês?

*Justificativa:* Dúvidas sobre informações do PP da FALEM que possuem relação estreita com os objetivos desta investigação que é a formação do professor (FALEM, 2010, p. 46).

*Questão de nº 10:* Já existem os projetos de tradução e versão de textos acadêmico-científicos? Como está a participação da comunidade discente da FALEM com habilitação em LI? Projetos como esses podem colaborar para aumentar a segurança do futuro professor quanto a sua prática docente?

*Justificativa:* Dúvidas sobre informações do PP da FALEM que possuem relação estreita com os objetivos desta investigação que é a formação do professor (FALEM, 2010, p. 37).

*Questão de nº 11:* Qual é o idioma trabalhado na disciplina Língua Estrangeira Instrumental?

*Justificativa:* Dúvidas sobre dados do PP da FALEM que possuem relação estreita com os objetivos desta investigação que é a formação do professor (FALEM, 2010, p. 13).

*Questão de nº 12:* Há algum grupo de especialistas em alguma área ou disciplina que trata dos fenômenos culturais que incidem na estruturação curricular? Quem adapta a estrutura currículo nacional para um currículo regional, para a cultura e necessidades amazônicas?

*Justificativa:* Esta é uma questão comentada de forma breve no PP da FALEM (FALEM, 2010, p. 10), mas sua importância é vital para esta investigação, pois se trata do aprendizado de um novo idioma na capital da Amazônia, o Pará.

*Questão de nº 13:* Qual é o Currículo Apresentado aos Professores? Há algum intermediário entre o Currículo Prescrito (Oficial) e o apresentado aos professores?

*Justificativa:* Novamente, questionamento acerca da relação dos professores com o currículo oficial da FALEM. Esta pergunta visa compreender se o currículo apresentado aos professores é o oficial (o prescrito) ou se existe alguma pré-elaboração curricular (como livros-texto, documentos, etc.) que intermedia e facilita a relação currículo e professor. Este tema sobre currículos está explanado no Capítulo III (em III. 5. Currículo e suas Múltiplas Facetas).

*Questão de nº 14:* Como está esse quadro docente hoje?

(2 graduados, 4 especialistas, 11 mestres, 10 doutores e 4 professores substitutos).

*Justificativa:* Dúvidas sobre informações do PP da FALEM que possuem relação estreita com os objetivos desta investigação que é a formação do professor (FALEM, 2010, p. 44).

*Questão de nº 15:* Os processos metodológicos das atividades curriculares são explicitados de que forma, por quem e em que momento?

*Justificativa:* No PP da FALEM é mencionado que os procedimentos metodológicos seguidos no processo educativo dos cursos de formação da FALEM serão explicitados no transcorrer dos períodos letivos consecutivos. Não está muito claro. E, ainda, nada é especificado quanto a estratégias de ensino, mecanismos de ação e de intervenção em sala de aula (FALEM, 2010, pp. 42-43).

*Questão de nº 16:* O PP da FALEM fala de uma avaliação diagnóstica a cada período escolar. Com que frequência essa avaliação é concretizada? Os alunos, futuros professores, são incentivados a realizar esse tipo de avaliação nas suas turmas?

*Justificativa:* Dúvidas sobre informações do PP da FALEM que possuem relação estreita com os objetivos desta investigação que é a formação do professor (FALEM, 2010, p. 43), e a avaliação diagnóstica é um processo fundamental no processo de ensino e aprendizagem do inglês.

*Questão de nº 17:* Há uma vigilância sobre o cumprimento dos objetivos determinados no programa curricular? Na efetivação da aprendizagem considerada mínima?

*Justificativa:* A vigilância sobre o cumprimento dos objetivos determinados no programa curricular é de responsabilidade da política curricular, tem relação com o que está determinado no Currículo Prescrito (Capítulo III, 5. Currículo e suas Múltiplas Facetas).

*Questão de nº 18:* Há intervenções por meios didáticos e mecanismos de controle explícitos ou não sobre a prática docente?

*Justificativa:* Intervenções na prática docente são de responsabilidade da política curricular, tem relação com o que está determinado no Currículo Prescrito (Capítulo III, 5. Currículo e suas Múltiplas Facetas).

*Questão de nº 19:* Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos. Não há um mínimo avaliativo padrão? Como isso é avaliado e controlado pela coordenação educacional? Há algum controle geral do curso sobre o alcance ou não dos objetivos pelos alunos do curso de Letras? Quem averigua se os alunos estão sendo capacitados ou não?

*Justificativa:* O PP da FALEM cita o Regulamento do Ensino de Graduação, mas comenta, por fim, que tudo depende de cada disciplina e da negociação entre professores e alunos (FALEM, 2010, p. 50). Nada específico sobre um mínimo avaliativo padrão.

*Questão de nº 20:* No PP da FALEM há a avaliação formativa e a somativa das turmas de futuros professores. Na avaliação formativa, são clarificados para os alunos os critérios avaliativos utilizados?

*Justificativa:* Esta é a segunda questão que não consta no Rascunho da Entrevista com o diretor. Ela busca averiguar a relação entre a avaliação formativa nas disciplinas que visam o desenvolvimento de competências linguísticas e profissionais e a avaliação somativa realizada através de exposições orais, trabalhos escritos e provas, portfolios e diários de aprendizagem.

*Questão de nº 21:* Há definidos na FALEM três grandes grupos de pesquisa, quantos alunos têm participado ativamente? (“Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: o Papel da Motivação”; “A Problemática da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas”; “Práticas de Ensino, Metalinguagem e Uso de Material Didático nas Aulas de LM e de LE no Sistema Escolar: Descrição, Análise e Propostas Metodológicas”).

*Justificativa:* Dúvidas sobre informações do PP da FALEM que possuem relação estreita com os objetivos desta investigação que é a formação do professor (FALEM, 2010, p. 35).

*Questão de nº 22:* No Brasil, segundo alguns autores como Diógenes Cândido de Lima (mostrar o livro), as escolas públicas estão tendo um processo de ensino-aprendizagem do inglês insatisfatório. A minha experiência aqui no Pará, confirma esse problema assim como o comentário de muitos professores com que convivo. Na formação dos futuros professores do Pará, perante esses indícios, há algum momento no qual esse problema é debatido? Com quem? Entre professores, entre alunos e professores ou entre professores e direção?

*Justificativa:* Esta é a terceira pergunta que não consta no Rascunho da Entrevista com o diretor. Ela está estritamente relacionada ao âmago deste estudo: averiguar a preparação desses futuros professores para enfrentar as barreiras existentes no ensino do inglês nas escolas públicas estaduais do Pará.

*Questão de nº 23:* Quem é o “PROINT” que fornece o *Seminário para Professores de LE da Rede Pública*? Como está o funcionamento no sentido de conscientizar o futuro professor da realidade das escolas públicas e quanto a prepará-lo para fazer o processo de ensino aprendizagem acontecer apesar da realidade? Como está a participação dos alunos, futuros professores, no *Seminário para Professores de LE da Rede Pública*?

*Justificativa:* Esta pergunta também está relacionada diretamente com os objetivos desta pesquisa e também inquiri acerca de dados constantes no PP da FALEM (FALEM, 2010, p. 37).

*Questão de nº 24:* Mais de uma vez é mencionada a possível produção de feitos direcionados para escolas públicas, durante esses projetos ou mesmo durante o curso de formação docente. Pergunto se durante o decorrer das aulas são debatidos problemas de aprendizagem do inglês das escolas estaduais paraenses?



*Justificativa:* As escolas públicas estaduais fazem parte do cerne deste estudo e a FALEM, através de seu PP, parece se preocupar com as condições de ensino nas escolas públicas quando fala de parceria com as Secretarias de Educação do Estado e do Município e da organização de cursos e eventos de curta duração direcionados para os professores das escolas de ensino fundamental e médio, a fim de estabelecer um diálogo contínuo e fecundo entre a FALEM e as escolas públicas e privadas (FALEM, 2010, p. 38).

*Questão de nº 25:* A realidade precária de nosso sistema educacional é utilizada para contextualizar a prática de ensino desse futuro professor?

*Justificativa:* Averiguar se os planos da FALEM direcionados para buscar soluções para a realidade paraense estão sendo realmente compartilhadas e trabalhadas com os futuros professores do Estado.

#### **VI. 4. Entrevista com os Professores Formadores**

Na coleta de informações junto aos professores, o primeiro ponto a ser pensado também foi deliberar quanto à natureza do instrumento, entrevista ou questionário. Com os professores formadores, diante da necessidade de buscar dados além da descrição de fatos e experiências, optou-se pela entrevista para também contextualizar a atitude e ação dos entrevistados diante das perguntas, vinculando aos dados calculáveis dados sobre crenças e valores (Rosa, 2008).

##### **VI. 4.1. Entrevista professores: Construção.**

A construção da entrevista com os professores da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) foi baseada em modelos de entrevistas acessados através de livros e de outras teses de mestrado e doutorado, todos registrados na nossa bibliografia. E, após o estudo dos modelos disponíveis, foram necessárias alterações que adaptassem as entrevistas tanto às especificidades da nossa região quanto aos objetivos da nossa investigação.

A construção da entrevista com os professores foi realizada através de dois passos: primeiro, um rascunho da entrevista, composto de vinte e oito (28) perguntas, e segundo, a entrevista final, de apenas dezesseis (16) perguntas.

O rascunho da entrevista é longo e foi elaborado antes da organização do Resumo do Projeto Pedagógico da FALEM. O rascunho da entrevista com os professores da FALEM, está, em sua íntegra, no *Apêndice L: Entrevista Professor Formador - Rascunho*.

Do rascunho da entrevista com os professores da FALEM foram retiradas doze (12) perguntas. As justificativas da inclusão dessas doze perguntas e as justificativas da posterior exclusão das mesmas estão descritas no *Apêndice M: Entrevista Professor - Perguntas Excluídas & Justificativas*.

A versão final da entrevista a ser realizada com os professores da FALEM foi construída de forma a observar informações contidas no Resumo do Projeto Pedagógico, a entrevista com o Diretor que eliminou questionamentos repetidos, e ponderou cuidadosamente o fator tempo, o quanto os professores disponibilizariam de seu tempo para a realização da entrevista. A entrevista com os professores é uma entrevista mais curta que a entrevista com o Diretor e mira os objetivos específicos da presente pesquisa. O Guião da entrevista definitiva realizada com os professores está no *Apêndice N: Entrevista Professor - Guião*.

Definidos os questionamentos e o tempo ofertado, o próximo passo foi a validação da entrevista deste instrumento de investigação pelos especialistas e seguinte liberação do orientador para utilizá-lo.

A entrevista realizada com os professores formadores da FALEM será descrita em seguida juntamente com as justificativas para a permanência de cada uma das perguntas contidas a entrevista citada.

#### **VI. 4.2. Entrevista professores: Objetivos.**

Através da entrevista com os professores buscou-se averiguar a opinião do professor formador sobre os seguintes pontos: a sua profissão, o curso de formação de docência em inglês, a turma foco do presente estudo (Turma de 2010, turno noturno), o ensino da Língua Inglesa na rede pública de ensino, a sua experiência em tais instituições de ensino básico, e sobre a preparação dos alunos do curso de docência em inglês da FALEM para atuar como professores de inglês nas escolas estaduais paraenses.

#### **VI. 4.3. Entrevista professores: Tópicos.**

Tomando como base os objetivos da presente investigação, alguns dados do Projeto Pedagógico da FALEM e o estudo acerca de currículos, a presente entrevista, direcionada aos professores formadores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA), foi composta, inicialmente, de sete (7) tópicos diferentes.

No rascunho da entrevista com os professores formadores foram abordados os seguintes tópicos:

- Sobre si mesmo (faixa etária, relação com a disciplina, relação com os alunos e com a FALEM);
- Sobre a disciplina (importância no curso de formação, idioma utilizado nas aulas, avaliações, conteúdo & tempo, metodologia, material didático, efeito das greves dos professores);
- Sobre a turma (participação, interesse, aprendizado, dificuldades);
- Sobre a FALEM (atendimento a reivindicações, pontos positivos, pontos a melhorar, laboratórios e sua utilização);
- Sobre o currículo apresentado aos professores, o Currículo Prescrito; e sobre os rendimentos acadêmicos de valor que ficam ocultos, o Currículo Oculto;

- Sobre a influência do aprendizado do inglês em um mundo plurilíngue e globalizado;
- E sobre o ensino do inglês nas escolas públicas estaduais;

#### **VI. 4.4. Entrevista professores: Seleção de entrevistados.**

A seleção de professores participantes da entrevista para a presente investigação foi vinculada à amostra de alunos selecionada para o referido estudo.

A amostra de alunos utilizada para coleta de dados acerca da formação do professor de inglês na FALEM foi a turma de formandos iniciada no ano de 2010, do turno noturno. Logo, os professores selecionados para a entrevista foram os professores que, no semestre em que foi realizada a coleta de dados, estavam lecionando nesta turma. A turma estava cursando cinco (5) disciplinas, logo eram cinco (5) professores a serem entrevistados. Os entrevistados selecionados eram todos do sexo feminino.

As disciplinas que os alunos estavam cursando eram as seguintes: Produção de Escrita em Inglês; Poesia Anglófona; Prática de Compreensão e Produção Escrita em Inglês; Prática de Compreensão e Produção Oral em Inglês e Tecnologia no Ensino e Aprendizagem de língua Estrangeira.

Para garantir o anonimato das entrevistadas, quando da transcrição, as professoras foram identificadas por Prof<sup>a</sup> 1, Prof<sup>a</sup> 2, Prof<sup>a</sup> 3 e Prof<sup>a</sup> 4. O anonimato proporciona maior liberdade de expressão ao entrevistado e garante mais fidedignidade às respostas fornecidas aos questionamentos.

#### **VI. 4.5. Entrevista professores: Perguntas.**

Na versão inicial da entrevista com os professores, o rascunho da entrevista, havia 28 perguntas que abordavam todos os sete (7) tópicos escolhidos para a entrevista.

Alguns tópicos, posteriormente foram excluídos. Primeiro por que algumas perguntas foram respondidas no PP da FALEM ou nas ementas das disciplinas. E, segundo, a entrevista

com o Diretor também eliminou uma questão que, mesmo que não fora questionada diretamente, foi comentada pelo entrevistado. E, terceiro, por causa do tempo limitado, fator que inviabilizava a concretização de uma entrevista mais demorada. Assim, foi necessário o enxugamento de algumas questões e a priorização de outras.

Logo mais em seguida, serão explanadas as questões abordadas durante a entrevista com as professoras formadoras e as justificativas da manutenção de cada questionamento na versão final entrevista a ser realizada com os professores.

#### **VI. 4.6. Entrevista professores: Relatório.**

A entrevista com as professoras da turma de 2010 fugiu totalmente ao padrão ideal de entrevistas. Não foi marcado um compromisso com antecedência, não houve um contato prévio entre entrevistador e entrevistado e eles nunca haviam se encontrado antes.

Nós tentamos, é óbvio, realizar a entrevista dentro dos padrões recomendados, entretanto, esses primeiros passos findaram inacessíveis por diversos fatores. Uma semana após a entrevista com o diretor, em um terceiro contato, ele estava, como de costume, em reunião. Diante disso, ele enviou-nos o Chefe da Câmara de Inglês Noturno, o coordenador do curso de formação docente em inglês do turno noturno, em nosso auxílio. E, igualmente ocupado, o coordenador nos orientou a pedir o quadro das disciplinas cursadas pela turma de 2010 na secretaria e depois, procurar os professores da turma mencionada.

O esperado era uma apresentação, mesmo que breve, a cada um das cinco professoras. Então, mesmo sem isso, decidimos seguir as orientações do coordenador e buscar as entrevistas.

Das cinco professoras da turma de 2010, quatro aceitaram realizar a entrevista. Cada entrevista durou uma média de dezoito (18) minutos e todas as entrevistadas mostraram-se receptivas quanto à entrevista e, quanto mais indagadas sobre o seu trabalho, mais seu ânimo

crescia, pareceram-nos professoras apaixonadas pela Língua Inglesa e comprometidas com seu trabalho.

A quinta professora contatada pediu para ser eximida da entrevista. Na nossa apresentação, esta professora questionou sobre o que era e para o que era a tese. Depois, perguntou-nos se ela era obrigada a participar da entrevista. Respondemos, com sinceridade, que não. Então, infelizmente, ela disse que estava muito ocupada, agradeceu a compreensão pela recusa, e, simplesmente, pediu licença para continuar a aula. Tentamos posteriormente, marcar um segundo momento, mas, infelizmente, também nos foi negado.

No *Apêndice O: Entrevista Professor - Protocolo* estão as transcrições individuais das quatro professoras entrevistadas neste estudo. E, no *Apêndice Q: Entrevista Professor - Categorização*, estão os dados categorizados de todas as entrevistas com as professoras formadoras.

#### **VI. 4.7. Entrevista professores: Perguntas e justificativas.**

*Questão de nº 1:* Qual a sua disciplina?

*Justificativa:* Identificar a disciplina do professor entrevistado.

*Questão de nº 2:* Quais são as suas principais motivações para lecionar essa disciplina?

*Justificativa:* Apreender sentimentos e crenças que movimentam o professor em sala de aula, pois suas atitudes, segundo o dito popular, é uma extensão de seu pensamento. A atitude do professor pode dizer muito sobre as seguintes perguntas às quais ele será submetido, em seguida.

*Questão de nº 3:* As aulas são ministradas todas em inglês? Se não o são, por quê? Que dificuldades os alunos apresentam na sua disciplina?

*Justificativa:* Além de verificar sobre as habilidades comunicativas dos alunos da turma 2010, esta pergunta indaga sobre a metodologia do professor. Esta questão requer comentários sobre as habilidades (*skills*) dos alunos em inglês.

*Questão de nº 4:* No início das aulas, é possível fazer uma avaliação diagnóstica, ou geralmente, com o tempo apertado, o professor se apresenta e apresenta as referências bibliográficas?

*Justificativa:* Apesar de esta ser uma questão igualmente trabalhada na entrevista com o diretor da FALEM, o enfoque na entrevista com o professor é mais restrito e direcionado para a esfera empírica da formação do professor de inglês. A avaliação diagnóstica, tanto para o aluno, o futuro professor de inglês, quanto para o professor formador de professores, é um processo fundamental no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa.

*Questão de nº 5:* Qual a importância dessa disciplina na vida profissional do futuro professor de inglês?

*Justificativa:* Averiguar a consciência do professor formador da importância da sua disciplina na vida profissional do seu aluno;

*Questão de nº 6:* Relação entre o conteúdo a ser ministrado e o tempo disponível para a ação docente.

*Justificativa:* Verificar se o conteúdo planejado está sendo ministrado e, se não estiver, averiguar os possíveis danos na formação do professor.

*Questão de nº 7:* Opinião sobre o interesse e a dedicação dos alunos naquela disciplina;

*Justificativa:* Através desta pergunta pode-se verificar tanto o interesse da turma na disciplina e até na sua formação docente, quanto verificar a reação da turma diante da metodologia utilizada pelo professor.

*Questão de nº 8:* Relato de como é feita a avaliação dos alunos na sua disciplina.

*Justificativa:* Na avaliação do futuro professor, dependendo do nível e do tipo de avaliação, podemos fazer algumas conclusões acerca das habilidades comunicativas em inglês

desses alunos: uma apresentação toda em português ou toda em inglês diz muito acerca desse aluno. Ainda, esta pergunta importa tanto para a avaliação e a produção do aluno quanto para como, num futuro próximo esse futuro professor avaliará seus alunos.

*Questão de nº 9:* Liste dois pontos positivos e dois pontos negativos do curso de Licenciatura com Habilitação em Língua Inglesa no Centro de Letras da UFPA;

*Justificativa:* Os pontos listados pelos professores são de valor para esta pesquisa, pois eles completam os dados coletados através das observações e podem comprovar ou não informações descritas no Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM).

*Questão de nº 10:* Liste um ou dois itens que ainda faltam no Centro de Letras da UFPA que possam contribuir para aprimorar a formação do futuro professor de inglês;

*Justificativa:* Igual a da questão de nº 9 acima.

*Questão de nº 11:* Você, como docente, quando faz uma reivindicação na FALEM, sente-se escutado ou atendido?

*Justificativa:* A harmonia entre educadores e administração na instituição citada é importante no processo de ensino e aprendizagem do inglês. Através desta resposta, pode-se obter mais informações sobre o funcionamento geral da FALEM.

*Questão de nº 12:* Você já trabalhou na rede pública de ensino?

*Justificativa:* Esta pergunta muda o ponto de vista sobre as resposta que este professor fornecer acerca do aprendizado do inglês. Assim, identifica-se se suas futuras respostas acerca das escolas públicas foram vivenciadas ou apenas informadas por outros meios que não a própria experiência.

*Questão de nº 13:* Comente o aprendizado do inglês na rede pública de ensino.

*Justificativa:* Averiguar a opinião do professor formador sobre o ensino do inglês na rede pública de ensino. Pois, se o professor não possui consciência da realidade das escolas



públicas paraenses, ele não pode contextualizar o seu ensino e não pode preparar o seu aluno para enfrentar as dificuldades vivenciadas nestas instituições de ensino.

*Questão de nº 14:* Comente sobre o preparo dos alunos da FALEM para ensinar inglês nessas escolas, etc.

*Justificativa:* Averiguar a opinião do professor acerca do preparo dos alunos para ensinar inglês nessas escolas, tema principal desta investigação.

*Questão de nº 15:* Nas escolas públicas estaduais há algumas dificuldades como a escassez de tecnologia e de material didático, o livro oferecido pelo governo é descontextualizado e fora da realidade discente, turmas muito numerosas e alunos de diversos níveis, sobrecarga de aulas docente para compensar baixa renumeração, carga horária semanal insuficiente para o aprendizado de um novo idioma: três aulas para os 6º e 7º anos, duas aulas semanais para os 8º, 9º até o Ensino Médio. De acordo com a realidade das escolas públicas estaduais paraenses, como esse novo professor é orientado para agir?

*Justificativa:* Indagar sobre quais meios o professor está orientando seus alunos, futuros professores, a enfrentar as adversidades, acima referenciadas, das escolas públicas no Pará.

*Questão de nº 16:* Nas disciplinas Língua Inglesa I, II, III, IV e V, que método de ensino aprendizagem de inglês é utilizado?

*Justificativa:* Esta pergunta é direcionada para os professores que lecionam disciplinas para aprender inglês e ela busca indagar o método de ensino de inglês utilizado, pois tal método é o provável exemplo a ser seguido pelo aluno quando virar professor.

#### **VI. 4.8. Adaptações de perguntas à disciplina do professor.**

A entrevista construída para os professores, exceto pela questão de nº 16, não levam em conta a disciplina que o entrevistado leciona. Porém, devido a algumas peculiaridades de

algumas disciplinas, foram necessárias algumas adaptações nas entrevistas de duas professoras. Abaixo estão descritas as modificações realizadas.

Na entrevista com a professora da disciplina de Poesia Anglófona, a questão de nº 4 foi alterada para “É necessário fazer uma avaliação diagnóstica?”, pois se trata de um tema, Poesia Anglófona, que raras vezes é previamente estudado pelos alunos.

Na entrevista com a professora da disciplina de Prática de Produção e Compreensão Oral em Inglês, foi acrescentada uma pergunta sobre qual método de ensino da Língua Inglesa ela trabalha e sugere aos alunos trabalharem.

## **VI. 5. Observações**

Em pesquisas qualitativas, a observação é uma técnica fundamental na coleta de dados. Para este estudo, no entanto, o papel da observação foi mais complementar que constituinte, pois a coleta de dados foi fundamentada na análise documental, nas entrevistas e no referencial teórico.

O tipo de observação realizada, como postula Antônio Carlos Gil (2011), foi do tipo observação simples, uma observação pouco sistemática e realizada de maneira espontânea onde o investigador é um simples espectador.

Para este estudo, na observação simples, consideramos os três itens sugeridos por diversos pesquisadores: os indivíduos, o cenário e o comportamento social.

Os indivíduos observados foram tanto os alunos que participaram do Teste Piloto, os alunos que participaram pelo questionário final, o diretor, as professoras, dois secretários e uma funcionária de serviços gerais.

### ***Os alunos***

Os alunos foram observados em momentos diversos. Primeiramente observamos vários alunos da turma de 2010 sentados no chão discutindo uma avaliação por seminários,

mas o problema era a equipe a se apresentar, pois era constituída de todos os alunos da turma. Eles pareciam confusos e preocupados, alguns até pareciam saber coordenar, mas outros tinham um olhar desconfiado e confuso. Não presenciamos o desfecho daquela situação.

Dois alunos da turma de 2010, outra noite, estavam empenhados na preparação da sala de informática. Eles, juntamente com a monitora presente, coordenaram toda a instalação de um aparelho repetidor de sinal de internet e a instalação de projetores e outros aparelhos. Um dos alunos se deslocava até a secretaria e retornava com outros materiais necessários no momento. Todos pareciam muito contentes, habituados e bastante à vontade em seus empreendimentos que eram os preparativos para o início da aula.

Um aluno, à espera da próxima aula, nos confidenciou alguns fatos sobre seu curso. Relatou que fez o Vestibular para apenas entrar na universidade e que sua intensão era fazer um Vestibulinho interno da universidade para outro curso, o de engenharia. Cursando já o quarto módulo de Língua Inglesa, confessou-se apaixonado pela docência e que iria terminar o curso de Letras para depois cursar o de engenharia. Mostrou-se empolgado com o idioma e com a possibilidade de atuar como professor.

### *As Turmas*

As turmas foram bem receptivas e interessadas pela pesquisa. Para o preenchimento dos questionários, excetuando um aluno de cada turma (2009 e 2010), todos mostraram interesse no problema do aprendizado do inglês no sistema de ensino público, e fizeram questão de preencher todos os questionamentos. Faziam diversas perguntas, debatiam alguns tópicos entre si, e, após o esgotamento do tempo estipulado pela professora, muitos alunos saíram da sala de aula e terminaram de preencher o questionário no corredor, alguns em pé com apoio na perna e outros sentados no chão.

### ***O Diretor da FALEM***

O Diretor da FALEM pareceu-nos muito solícito e amigável. Respondeu prontamente a todos os questionamentos a que era submetido e, sempre que necessário, recorria a um documento impresso do Projeto pedagógico, com o qual parecia estar bem familiarizado. Todos seus comentários eram cheios de energia, mas não se abatia diante de uma dúvida, assumia a insegurança e buscava imediatamente outros recursos para sanar a imprecisão encontrada. Pareceu-nos alguém muito comprometido com suas metas. Mostrou-se um amante da docência e um apaixonado pelo seu trabalho.

### ***As Professoras***

A professora *Prof<sup>a</sup> 1* foi a primeira entrevistada, tinha aparência jovem, mas demonstrava experiência e segurança. Receptiva e solícita, ela aceitou imediatamente colaborar com a pesquisa e não se opôs ao uso da gravação via celular. Respondeu de forma entusiasmada a todas as perguntas que estavam relacionadas ao seu ambiente de trabalho, elogiou o esforço dos alunos apesar da dificuldade visível na produção oral de alguns deles.

A professora *Prof<sup>a</sup> 2* foi a professora que demonstrou maior empolgação pela disciplina que ministrava, Poesia Anglófona. Seus olhos brilhavam enquanto compartilhava diversos métodos através dos quais conquistava o mais tímido dos alunos para recitar uma poesia em inglês. Mostrou-se muito experiente e segura de seus métodos e dos benefícios que eles traziam para os seus alunos. Colaborou com prazer na entrevista e não se opôs à gravação por meio do celular.

A professora *Prof<sup>a</sup> 3* mostrou-se muito sorridente e amável à minha presença. Também mostrou ser uma profissional apaixonada pela tecnologia, por línguas e pela docência. Escutou com genuína atenção a minha apresentação pré-entrevista, e disse estar lisonjeada em colaborar com aquela pesquisa. Respondeu prontamente a todas as perguntas e fez

comentários extras. Aquele era o primeiro semestre que ela estava lecionando para a turma de 2010, mas os declarou interessados e “nascidos na tecnologia”.

A professora *Prof<sup>a</sup> 4* foi receptiva da mesma forma que as outras professoras o fizeram. Mostrou-se uma professora consciente de seu papel como educadora, sensível ao desenvolvimento de seus alunos e atualizada quanto aos problemas de sua profissão e possíveis soluções dos mesmos. Esta foi a professora mais séria e mais compenetrada nas questões da pesquisa. Falou sem dificuldades sobre as qualidades do seu ambiente de trabalho e também dos problemas de aprendizado dos seus alunos.

Sobre a *Prof<sup>a</sup> 4* houve um episódio que presenciamos por acaso. Ao entrarmos na sala de aula, após a saída de todos os alunos, encontramos a professora conversando com um de seus alunos. Ela nos fez sinal para aguardarmos ali próximo. Entretanto, mesmo sem compreendermos exatamente qual era a questão, foi-nos possível perceber que era um momento de aconselhamento e ela o orientava quanto ao futuro e quanto às consequências das decisões tomadas. Não parecia ralar, parecia orientar com carinho e tentar empolgar o aluno.

### ***Os Funcionários***

Estivemos em contato, de forma breve, com um secretário e uma secretária na FALEM, ambos localizados na antessala do Diretor. Ambos foram atenciosos e solícitos com a pesquisadora e ainda mais disponíveis para os alunos que procuraram informações. Mostraram-se envolvidos e interessados em tudo que se referia ao andamento da FALEM.

A única funcionária que tivemos contato foi com uma profissional de serviços gerais. Era terceirizada, mas ela conhecia todos os professores pelos nomes, sabia o horário da maioria e era amiga de vários alunos. Conversava conosco, mas não parava de trabalhar. Não demonstrou, entretanto, cansaço algum. Pelo contrário, já passava das oito horas da noite e o ânimo dela parecia de início de expediente.

### ***O cenário: O prédio da FALEM***

O cenário deste estudo foi a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará. O prédio da FALEM está localizado em uma nova ala do prédio do Instituto de Letras e Comunicação (ILC). É uma ala constituída de um corredor comprido onde estão localizados os laboratórios e as salas, e, ao final do corredor a ala se amplifica para os escritórios, as secretarias e para os banheiros novos. As paredes são todas brancas, o piso de lajotas, o que confere frescor no nosso clima quente e húmido. E o ambiente estava sempre limpo e organizado. As salas de aula e os laboratórios são todos identificados, mas para quem nunca esteve lá, encontrar uma sala específica pode ser complicado.

Na FALEM as salas de aulas são equipadas com televisão, projetor, computador, etc., por isso todas ficam trancadas até a chegada do professor responsável. No entanto, não há cadeiras ou bancos no corredor das salas para os alunos aguardarem a chegada do professor, ou eles aguardam em pé ou sentam-se no chão.

As duas bibliotecas comentadas na entrevista com o Diretor, a Biblioteca Central e a Biblioteca do ILC, também foram visitadas pela investigadora. A Biblioteca do ILC, localizada em um prédio distante apenas alguns passos do prédio da FALEM, é modesta em tamanho, mas é climatizada, muito organizada e confortável. Está dividida em dois cômodos, um para produções científicas (TCC, Mestrados, Doutorados) e um para livros específicos da área de línguas estrangeiras. O aluno não possui acesso direto aos livros, na realidade, é a responsável pelo setor, uma senhora muito solícita e prestativa, quem faz esse intermédio entre o aluno e a obra solicitada.

A Biblioteca Central fica a uma distancia de quase um (1) quilômetro da FALEM. É um prédio enorme, todo envidraçado em fumê, quase do tamanho de um quarteirão. Possui dois andares e um mezanino. Também é climatizada e organizada, mas, devido à sua

dimensão, é fácil alguém que não conhece o prédio se perder, apesar da presença de alguns monitores. Logo na entrada, há, do lado esquerdo de quem entra no prédio, dez (10) computadores antigos em boxes individuais (com cadeiras) para a consulta das obras e suas respectivas identificações na biblioteca. Logo em frente, ao entrar, o aluno visualiza dois postos de serviço: um balcão para empréstimos de livros e outro balcão para as devoluções das obras e também para informações gerais. O prédio possui também um salão específico para as produções científicas, uma saleta para a aquisição de fotocópias e banheiros no primeiro andar. O horário de funcionamento é de segunda à sexta das 08h00min à 20h00min e aos sábados de 08h00min às 12h00min. Quanto aos funcionários, eles, de forma geral, parecem sempre muito ocupados para atender com mais zelo os alunos, e no serviço de fotocópias, o tratamento é um pouco melhor.

## **VI. 6. Análise Documental**

A análise de determinados documentos foi uma técnica fundamental para conhecermos em profundidade o contexto de nosso estudo. Os documentos analisados são fontes primárias, ou seja, não receberam qualquer tratamento científico antes de nossa consulta a eles, o que exige um estudo mais cuidadoso por parte da investigadora (Oliveira, 2010).

Os documentos analisados neste estudo foram: as Ementas das disciplinas e o documento do Projeto Pedagógico da FALEM. As ementas das disciplinas estão no *Anexo 4* com mais detalhes, e para uma consulta mais breve, o *Anexo 5* apresenta de forma resumida os conteúdos das disciplinas.

O PP da FALEM constitui um documento muito longo, pois engloba tanto o curso de formação de professor de inglês quanto de espanhol, francês e alemão. Logo, após uma leitura dinâmica, foi realizado um estudo mais detalhado e construído um resumo deste mesmo PP com intuito de facilitar a consulta aos dados relevantes a esta pesquisa. O Resumo do Projeto

Pedagógico da FALEM está no *Apêndice U: Projeto Pedagógico da FALEM - Resumo*, e as ementas estão no *Anexo 4*.

A análise do documento do PP da FALEM foi fundamental para uma visão geral desta instituição assim como para um aprofundamento do nosso conhecimento acerca do funcionamento desta instituição de ensino.

O Resumo do PP e a sua análise foram base da construção da entrevista a ser realizada com o Diretor da FALEM. E as Ementas também serviram de grande auxílio na construção dos questionamentos presentes nas entrevistas das professoras.

O acesso ao PP da FALEM, assim como às Ementas, aos Documentos Legais e às Minutas de Resoluções da FALEM, foi realizado através do Website da FALEM: <http://www.falem.ufpa.br/>


Como consulta documental fizemos uso de algumas leis educacionais brasileiras: a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, o PCN. Ambas as leis foram analisadas e tiveram extraídos de seus conteúdos os tópicos relevantes para esta investigação. A LDB e o PCN estão descritos no *Capítulo II: Leis Educacionais Brasileiras* desta pesquisa.





# Capítulo 7

**A           FORMAÇÃO           DOS  
PROFESSORES DE INGLÊS NA  
UFPA - UMA INVESTIGAÇÃO  
CURRICULAR**



## VII

### **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS NA UFPA - UMA INVESTIGAÇÃO CURRICULAR**

Uma investigação educacional, segundo Antônio Carlos Gil (2011), envolve cinco fases: o planejamento, a coleta de dados, a análise, a interpretação e a redação do relatório; e cada uma dessas fases compreende outras subdivisões, outros procedimentos de menor dimensão que juntos tornam o todo mais compreensível e interpretável.

Nesta investigação, seguindo as orientações básicas de Gil (2011), foram adotadas nove fases ordenadas da seguinte forma: a formulação do problema, a construção da hipótese, a definição dos objetivos, o delineamento da pesquisa, a seleção da amostragem, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, a coleta dos dados, a análise e interpretação dos dados e a redação do relatório final. As sete (7) primeiras fases, até este momento, estão aclaradas.

Este capítulo envolve a oitava fase do esquema de pesquisa sugerido por Antônio Carlos Gil (2011): a fase de análise e de interpretação dos dados coletados. Assim, o capítulo atual é iniciado rememorando o problema que moveu esta investigação: o precário aprendizado da Língua Inglesa nas escolas públicas estaduais do estado do Pará. E igualmente importa recordar, neste ponto da investigação, a hipótese, aquela que, selecionada entre outras mais, corrobora para essa problemática: a formação dos professores de inglês no Pará não está suficientemente vinculada às reais necessidades educacionais das escolas públicas paraenses.

Para confirmar ou infirmar esta hipótese foi realizada uma investigação curricular na Universidade Federal do Pará (UFPA), a maior universidade paraense e a maior provedora de professores de inglês. Como fontes de dados a serem analisados e interpretados foram coletadas as opiniões de alunos, de professores e a opinião do diretor quanto ao funcionamento do curso de formação docente em Língua Inglesa oferecido pela FALEM, que é a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA.

## **VII. 1. Uma Investigação Curricular**

Avaliação Curricular é um campo de estudo que envolve professores, estudiosos e até centros nacionais de currículo com o objetivo de avaliar programas curriculares educacionais. A avaliação curricular é uma área de estudo que sugere princípios, métodos, teorias e modelos para sistematizar dados a fim de evidenciar se os resultados produzidos por um determinado programa educacional são os esperados (Lewy, 1979).

Nesta investigação curricular educacional, dentre um complexo emaranhado de métodos sistemáticos avaliativos, foi selecionado o método de avaliação curricular de Arie Lewy (1979), pois essa metodologia avaliativa curricular delineia claramente as implicações da avaliação de currículo e seu papel específico no atendimento das necessidades educacionais locais. O método de Lewy possibilita evidenciar a relevância do programa curricular para as necessidades da sociedade e dos alunos (Lewy, 1979, pp. 4-5).

A avaliação curricular pode ocorrer tanto durante o desenvolvimento do programa curricular quanto após a sua conclusão e, de acordo com o dilema ou problema a ser investigado, postula Lewy (1979), há uma série de processos envolvidos na avaliação de um currículo como a seleção do componente do currículo a ser avaliado, que neste estudo é referenciada a contextualização da formação docente através da vinculação da mesma às necessidades educacionais dos alunos do sistema de ensino público paraense.

A próxima etapa em uma avaliação curricular, ainda segundo Arie Lewy (1970), seria a especificação dos critérios avaliativos que, aqui, são as necessidades dos alunos das escolas públicas especificadas nos objetivos desta pesquisa. E a determinação dos tipos de dados e a sua sistematização são as fases seguintes que neste estudo foram coletadas as informações através do estudo de documentos, de observações, entrevistas e questionários, sistematizados sob uma abordagem qualitativa cujas informações são sumarizadas através de técnicas como a análise de conteúdo e estatística descritiva simples.

Por fim, Lewy aponta a fase de determinação do papel da avaliação de um currículo que, neste caso, é o papel somativo, pois os dados foram coletados após a conclusão do programa curricular em questão: o curso de formação docente em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA). O papel somativo desta investigação curricular é a qualificação do citado curso quanto a um de seus componentes, a contextualização local paraense.

## **VII. 2. Análise e Interpretação de uma Investigação Curricular**

Análise e interpretação são dois processos que, embora conceitualmente desiguais, são utilizados e referenciados diversas vezes de maneira estreitamente relacionada (Gil, 2011).

Análise, segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), significa o exame de cada parte de cada parte de um todo, tendo em vista conhecer sua natureza, suas proporções, suas funções, suas relações, etc. Interpretação, por conseguinte, ainda segundo o mesmo autor, significa o ato de interpretar, ou seja, o ato de explicar ou esclarecer o sentido de algo.

Segundo Antônio Carlos Gil (2011), em pesquisa social, a análise objetiva a sumarização de dados na busca de respostas ao problema proposto inicialmente na investigação, e a interpretação, por sua vez, objetiva buscar um sentido mais amplo para as respostas provenientes da análise “mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (Gil, 2011).

## **VII. 3. Análise dos Dados Coletados**

Em pesquisas sociais definidas como estudos de campo, os processos de análise de dados são, em sua maioria, de natureza qualitativa (Gil, 2011). E em metodologia, apesar da constante querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa, Laurence Bardin (2011) esclarece que na abordagem quantitativa o que importa é a *frequência* com que aparece determinada característica do conteúdo analisado, e na abordagem qualitativa, o que

mais importa é a *presença* ou a *ausência* de certa característica num determinado fragmento de mensagem.

Para este estudo de campo, a metodologia empregada foi a da abordagem qualitativa e, para a análise dos dados coletados pelos instrumentais foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2011) são as análises de conteúdo, é um método empírico que depende da interpretação que se pretende como objetivo. Aqui, nesta investigação, a análise de conteúdo foi empregada para o reconhecimento e esclarecimento de elementos de significações suscetíveis e a sua posterior compreensão para além de seus significados aparentes e imediatos (Bardin, 2011).

A análise de dados concebida aqui assumiu duas funções: uma forma subjetiva e científica de superar possíveis incertezas de uma análise qualitativa, e a função de laborar como uma diretriz na confirmação ou na infirmação da hipótese a ser investigada (Bardin, 2011).

No quadro abaixo, está sistematizado o domínio do campo dos dados a serem analisados segundo três critérios básicos: a natureza do código (linguístico, icônico ou semiótico), a natureza do suporte da mensagem (escrito, oral, visual através de sinais ou objetos, música, etc.), e a quantidade de pessoas implicadas no momento da coleta de dados (Gil, 2011).

Código	Suporte	Tipo De Comunicação	Quantidade De Pessoas Envolvidas	Papel Dos Envolvidos
Linguístico	Escrito	Em Grupo	15 pessoas	13 alunos 1 professora 1 investigador
	Oral	Dual (diálogo)	2 pessoas	1 entrevistado 1 entrevistador
Semiótico	Todos os Sentidos	Visual e Perceptiva	Todas dentro do mesmo ambiente	1 observador e os observados

**Figura 4. Domínio da Aplicação da Análise de Conteúdo**

\*Semiótico: Tudo o que não é linguístico, mas é portador de significações para o estudo em questão.

Através de quatro instrumentos (questionário, entrevista, observação e documentos) foram coletados dados que foram analisados da seguinte maneira:

- Entrevista: Análise Categorial Temática (Bardin, 2011, pp. 93-101);
- Questionário: Análise Categorial Temática para as questões abertas (Bardin, 2011, p. 65) e Estatística Descritiva Simples para as questões fechadas (Gil, 2011, p. 160);
- Observação: Análise por Temas;
- Documentos: Análise Documental. (Bardin, 2011, p. 51).

### **VII. 3.1. Análise dos dados coletados através das ENTREVISTAS.**

As entrevistas realizadas neste estudo são, de acordo com o seu grau de diretividade (ou não diretividade) do tipo semidiretivas (Bardin, 2011). As entrevistas semidiretivas deste estudo, que são entrevistas mais curtas, foram realizadas com as quatro professoras da turma de 2010 e com o Diretor da FALEM. Estes instrumentos, posteriormente, tiveram seus conteúdos registrados por gravação e depois integralmente transcritos.

A transcrição completa da entrevista com o Diretor está no *Apêndice L: Protocolo da Entrevista do Diretor*. E, a transcrição completa da entrevista com as quatro professoras está no *Apêndice R: Protocolo da Entrevista do Professor*.

Após a transcrição das gravações das entrevistas partimos para a Análise de Conteúdo chamada de Análise Categorial Temática para que essas informações fossem adequadamente organizadas e analisadas (Gil, 2011, p. 157).

Assim, através da análise categorial temática, foram selecionados os temas, uns trazidos dos objetivos desta investigação e outros detectados nas próprias entrevistas, e, em seguida, foi realizada a categorização das sequências de informações presentes nas entrevistas (Bardin, 2011). A categorização dos dados privilegiou a presença ou a não presença dos distintos temas (Bardin, 2011).

A categorização dos dados coletados nas entrevistas foi concretizada sob a observância às três regras básicas para a validade das categorias: as categorias devem derivar de um único princípio de classificação, o conjunto de categorias deve ser exaustivo e, as categorias pertencentes a um conjunto devem ser mutualmente exclusivas (Gil, 2011, p. 157).

A grade de categorização das entrevistas com as professoras está no *Apêndice S: Entrevista Professor - Grade de Categorização* e da entrevista com o diretor está no *Apêndice M: Entrevista Diretor - Grade de Categorização*. As informações já categorizadas dos dados coletados através do inquérito de entrevista com as professoras da turma de formandos noturno iniciada no ano de 2010 estão no *Apêndice T: Entrevista Professor - Categorização dos Dados* e da entrevista com o Diretor da FALEM está no *Apêndice N: Entrevista Diretor - Categorização dos Dados*.

A análise temática consiste na demarcação dos “núcleos de sentido” que fazem parte da enunciação estudada e cujas presenças e frequências de aparição têm importância para o objetivo da investigação (Bardín, 2011).

### **VII. 3.2. Análise dos dados coletados através dos QUESTIONÁRIOS.**

Os questionários foram preenchidos pelos treze (13) alunos presentes da turma de formando iniciada no ano de 2010. Esse inquérito por questionário possui perguntas abertas e perguntas fechadas.

As respostas às perguntas abertas do questionário foram trabalhadas por uma Análise Categorical Temática, da mesma forma que foram trabalhados os dados das entrevistas. A grade de categorização do questionário está no *Apêndice E: questionário - Grade de Categorização*, e os dados analisados e categorizados das respostas às perguntas abertas dos questionários estão no *Apêndice F: Questionário - Respostas das Questões Abertas*.

Para as respostas às questões fechadas foram descritas as suas variáveis e estas, por sua vez, tiveram seus comportamentos caracterizados e estudados por meio de uma análise

proporcionada pela Análise Estatística Descritiva (Gil, 2011, p. 161). Esse procedimento possibilitou a caracterização do que é típico no grupo estudado mediante a utilização de uma das medidas de tendência central: a moda.

A moda, neste estudo, possui uma dupla função, pois possibilitou a representação de todos os resultados obtidos fornecendo, assim, uma descrição precisa da turma de 2010 como um todo. A moda também permitiu diversos confrontos entre algumas variáveis desta análise estatística descritiva.

### **VII 3.3. Análise dos dados coletados através das OBSERVAÇÕES.**

O texto das observações é um relato qualitativo e descritivo da observação e da percepção da investigadora que descreveu as pessoas, os cenários e as experiências vivenciadas nestes mesmos lugares com ou na presença daquelas pessoas.

A descrição buscou um equilíbrio entre a inevitável subjetividade e a almejada objetividade na construção de um banco de dados complementares aos outros instrumentos de coleta de dados. Como procedimento de tratamento do que fora observado, o conteúdo dessas observações foi desmembrado em unidades de observações por temas: os alunos, as turmas, o Diretor, as professoras, os funcionários e o cenário.

Estas unidades de observação serviram de interseção entre as unidades de análise da entrevista do Diretor e a análise documental do Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras estrangeiras Modernas (FALEM).

### **VII 3.4. Análise dos dados coletados através dos DOCUMENTOS e das LEIS.**

Nesta investigação foram estudados e analisados vários documentos, alguns governamentais e outros institucionais. Esses documentos e leis foram estudados via Análise Documental.



A análise documental é um procedimento de análise de conteúdo que visa a representação do conteúdo do documento analisado sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a sua consulta diante de um estudo determinado (Bardin, 2011).

O Projeto Pedagógico (PP) da FALEM é um documento institucional e oficial da faculdade. A análise documental do PP da FALEM buscou, além de selecionar o conteúdo relacionado à investigação e reunir o máximo de informação pertinente, buscou dar uma forma conveniente e de fácil acesso aos dados de interesse da investigadora e do leitor em questão.

A análise do PP da FALEM consistiu primeiramente de uma leitura flutuante para um rápido reconhecimento de seu conteúdo. Em seguida, o PP foi explorado com maior acuidade na busca dos temas que possuíam estreita relação com a investigação. Por fim, foram realizados recortes para a construção sistemática e ordenada de um resumo deste projeto. O resumo do PP é o alicerce desta investigação curricular e a base dos questionamentos presentes na entrevista com o Diretor. O resumo do PP construído pela investigadora está no *Apêndice U: Projeto Pedagógico da FALEM*.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são alguns dos documentos governamentais estudados e analisados nesta pesquisa. De forma similar à pesquisa do documento do PP da FALEM, essas leis tiveram também seus textos estudados e seus respectivos conteúdos, exclusivamente aqueles que eram relacionados com esta investigação, recortados e incluídos no *Capítulo II - As Leis Educacionais Brasileiras e o ensino da Língua Inglesa*.

Para a interpretação geral dos dados coletados, tanto o Resumo do PP da FALEM quanto o conteúdo das leis brasileiras de Educação serviram de ponto de interseção entre os outros dados coletados através das observações e da entrevista com o Diretor, para um

cruzamento de informações e, à luz do aporte teórico desta pesquisa, elaborar uma interpretação com maior objetividade e fidedignidade possível.

#### **VII. 4. Interpretação dos Dados Coletados**

Este ponto da tese incide diretamente sobre a interpretação descritiva dos resultados obtidos nas seguintes análises: na análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas e das questões abertas do questionário, na análise documental do PP da FALEM e das leis, na análise por temas das observações, e na análise estatística descritiva simples das questões fechadas do questionário.

A interpretação de dados oriundos das diferentes análises está baseada nos passos de uma avaliação curricular (explicitados no Capítulo III. 6.2), como postula Arie Lewy (1979), através dos quais foram especificados os componentes da avaliação curricular que neste estudo foi a componente da contextualização da formação docente quanto à realidade das necessidades educacionais locais no aprendizado da língua inglesa.

Outro passo da avaliação curricular, postulada por Lewy (1979), foi a especificação dos critérios avaliativos que nesta pesquisa são representados pela satisfação de cada uma das necessidades educacionais dos alunos do sistema de ensino público paraense especificadas neste estudo. E, para a coleta e para a análise dos dados desta avaliação curricular foram construídos os inquéritos acima descritos analisados pelas técnicas de análise também acima citadas.

O último ponto de uma avaliação curricular considerada por Lewy (1979) é quanto ao papel da própria avaliação curricular que nesta investigação é o de uma avaliação somativa, porquanto os dados utilizados aqui foram coletados após a conclusão da construção do programa curricular observado.

A interpretação de dados oriundos das diferentes análises seguirá, ainda, uma ordem emergente sucessiva segundo cada uma das seis facetas do currículo (SACRISTÁN, 2008)

universitário de formação docente da FALEM, fechando a interpretação com uma análise entre o currículo da FALEM e as escolas públicas paraenses:

- 1 - O Currículo Prescrito da FALEM
- 2 - O currículo Apresentado aos Professores da FALEM
- 3 - O Currículo Moldado pelos Professores da FALEM
- 4 - O Currículo em Ação na FALEM
- 5 - O Currículo Realizado na FALEM
- 6 - O Currículo Avaliado na FALEM
- 7 - O Currículo da FALEM & As Escolas Públicas Paraenses

A análise e interpretação das facetas curriculares acima ordenadas serão realizadas segundo cada instrumento de coleta de dados envolvido em cada faceta, ou seja, segundo a entrevista, o questionário, a observação ou os documentos, sempre no intuito de responder aos objetivos da investigação na busca pela confirmação ou não da hipótese da investigação.

Os dados coletados na análise documental e na observação por temas serão referenciados e utilizados para corroborar, equilibrar ou contrapor às declarações escritas ou transcritas.

No caso das entrevistas e das questões abertas dos questionários, na análise e a interpretação de cada uma das três primeiras facetas curriculares, emergirão categorias que, em suas respectivas matrizes de categorização, serão ponderadas através de um conjunto mais pormenorizado de subcategorias. E cada subcategoria, por sua vez, terá a sua justificação por meio dos indicadores, as chamadas unidades de análise, emergentes e relevantes das declarações escritas ou transcritas.

#### **VII. 4.1 O currículo prescrito da FALEM.**

O Currículo Prescrito representa um norte para a prática educacional da instituição em que está inscrito, representa um guia totalmente condicionado pela política e mecanismos administrativos desta instituição. O Currículo Prescrito, com suas orientações e mínimos curriculares prescritos para a hegemonia de sua comunidade discente, não pode ser apreendido à margem do contexto no qual se configura (SACRISTÁN, 2008). Por isso a importância de seu entendimento numa investigação curricular.

O Currículo Nacional Prescrito do Brasil foi focado neste estudo através de suas leis (Leis de Diretrizes e Bases - LDB) e de seus parâmetros (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN).

Nesta investigação curricular, para a interpretação dos dados coletados, foi considerado como Currículo Prescrito o currículo circunscrito ao âmbito da FALEM.

Assim, o Currículo Prescrito da FALEM, como a primeira faceta curricular a ser interpretada, envolverá a Entrevista com o Diretor da FALEM.

Ao investigarmos uma faculdade e seu currículo buscamos, na realidade de sua prática, uma ideia ordenada sobre esse programa curricular a fim de identificá-lo e validá-lo como condicionante principal desta instituição educacional. Um estudo acerca de um programa curricular tem sua importância revelada nas seguintes palavras de Sacristán (2008): “... É um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática [*realidade prática da educação*] e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma” (SACRISTÁN, 2008, p. 107).

#### ***Estrutura Curricular***

Na sistematização e explicitação da informação contida na entrevista com o Diretor da FALEM foi possível identificarmos os subsistemas curriculares que atuam na faculdade

federal de letras assim como o reconhecimento de algumas características específicas de um currículo prescrito.

E, por meio da construção e da interpretação do campo conceptual curricular da FALEM, constatamos que, quanto à sua estrutura, o currículo desta universidade é Semiestruturado, pois este programa curricular tem no professor, além de um mediador, um “co-construtor” do programa curricular cuja ação é imprescindível para que os alunos atinjam os seus objetivos. É um programa semiestruturado em regime seriado modular, como pode ser constatado tanto na análise documental do PP da FALEM quanto no relato do Diretor: “*o calouro [aluno novato] entra, faz cinco disciplinas,... básicas,... Vai tendo a progressão e o nível de dificuldade... As últimas disciplinas são [as] mais difíceis*”.

### ***Subsistemas Curriculares***

O currículo acontece sob múltiplos tipos de práticas. Essas práticas vão além da prática pedagógica, são práticas de ordem política, administrativa, de produção de meios, de supervisão, etc. São subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes que incidem diretamente sobre a prática docente (SACRISTÁN, 2008). Daí a importância do reconhecimento desses subsistemas nesta investigação curricular.

O Subsistema Político-Administrativo do Currículo da FALEM mostrou-se democrático, pois, tanto na sua construção quanto na sua posterior manutenção e avaliação, o PP recebe influências de diversos agentes além do Diretor como os professores, os alunos e os outros funcionários. Nas palavras do Diretor: “*Então, eu já venho com outra visão, a gente se reúne para fazer o PP, aí eu já contribuo, outros professores mais novos já contribuem, e aí a gente vai criando o PP*”.

O Subsistema de Participação e de Controle do Currículo da FALEM possui um direcionamento dual feito pelo Diretor e pelos Chefes de Câmara (cada câmara representa um

turno e um idioma) os quais monitoram a práxis curricular com base dos dados fornecidos pelos alunos e pelos professores por meio de um sistema *online* de avaliação interna do curso de formação docente. O Diretor, na sua entrevista, comenta: “*o que a gente tem feito é um sistema de avaliação... [e] Então, todo semestre, o aluno preenche um formulário na Internet*”.

O Subsistema de Ordenação do sistema educativo da faculdade da FALEM segue um regime seriado modular em consonância ao regime de ordenação geral da Universidade Federal do Pará, a UFPA. Mas sua construção é baseada além das especificações universitárias nacionais, pois as opiniões e necessidades dos alunos, reveladas pelo sistema de avaliação interno *online*, são refletidas na composição da grade curricular e de seu conteúdo. Nas palavras do Diretor: “*Então, é basicamente fruto dos Projetos Pedagógicos antigos, mas também é fruto das necessidades que vão “vindo” [acontecendo, surgindo]*”.

O Subsistema de Produção de Meios do Currículo da FALEM apresenta uma ação variada e abrangente, pois, exceto por alguns livros que devem ser adquiridos individualmente pelos alunos, o curso de formação docente em língua estrangeira desta faculdade tem um bom sistema tecnológico com salas equipadas com computadores, *Datashow*, caixas de som, televisores, softwares e bibliotecas de acervo variado. Fatos confirmados tanto nas observações realizadas pela investigadora quanto nas palavras do Diretor: ““... aqui [*no prédio da FALEM*] já tá bem melhor, já tem um computador em cada sala, caixa de som com *datashow*, já fixo na parede.”

O Subsistema de Criação de Conteúdos do Currículo da FALEM apresentou, e continua apresentando, criações culturais e científicas. No passado, dois anos atrás, houve a criação e concretização de vários projetos de pesquisa e seminários e, entre eles, o seminário direcionado para os professores da rede pública de ensino, o “Seminário para professores de LE da rede Pública” (do tópico 4.3.5.3 do Resumo do PP da FALEM) que já findou: o

Seminário para Professores de Língua Estrangeira da Rede Pública: *“Não o seminário não está mais, porque o PROINT tem duração de dois anos.”* e a pesquisa: A problemática da Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas: *“Acho que já acabou. Porque o prazo de validade destes projetos é de dois anos”*.

Atualmente, de forma extracurricular na estrutura laboratorial, há o projeto do BA<sup>3</sup> (Base de Apoio à Aprendizagem) que se tornou um laboratório e há também o projeto de *softwares* direcionados para a Língua Inglesa. Estes *softwares* são desenvolvidos no laboratório do LABENALE<sup>16</sup> pelo Chefe de Câmara de Inglês Noturno: *“Ele [o laboratório LABENALE] cuida de estágio, cuida de projeto de extensão... já são as sementinhas dessas nossas ideias de fazer um banco de textos para inglês instrumental, um banco online para inglês instrumental, até desenvolver softwares”*. Além disso, de forma mais incisiva no conteúdo curricular, na FALEM, é trabalhado de forma geral a valorização da cultura brasileira, como o relatado: *“... A gente vê a cultura Anglófona..., só que,... Pontuando com a nossa cultura também, né?”*.

O Subsistema Técnico-Pedagógico do Currículo da FALEM é composto por vários profissionais de Educação que, em sua maioria, estão envolvidos no desenvolvimento de projetos, pesquisas e em aperfeiçoamento profissional pessoal. Dentre estes profissionais, segundo o comunicado através do diretor, há dois (2) professores substitutos, um (1) especialista, seis (6) mestres e seis (6) doutores.

O Subsistema de Inovação do Currículo da FALEM é ativo e busca a eficiência constantemente, pois o Diretor falou com orgulho de laboratórios e disciplinas criados para preencher determinadas necessidades do corpo discente. Há inovações curriculares, administrativas e acadêmicas. Como inovação curricular está a reavaliação do PP a cada

---

<sup>16</sup> LABENALE: Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

quatriênio, como disse o Diretor: “... *Quando a gente vai reavaliar o PP e propor um novo PP. Eu acho que o prazo de validade de um PP, eu acho, é de quatro anos no máximo*”.

Como inovação administrativa, em seu Subsistema de Inovação, houve, no Currículo da FALEM, a criação dos Chefes de Câmara e como inovação acadêmica estão o novo laboratório BA<sup>3</sup> e as disciplinas Aprender a Aprender e Texto Literário no Ensino de Língua Inglesa: “... *A disciplina Aprender A Aprender é exclusiva daqui, não tem em lugar nenhum, pelo que me consta, né?*” e “*Texto Literário no Ensino de Língua Inglesa, essa disciplina não existia, mas houve essa necessidade*”.

### ***Especificidades de um Currículo Prescrito na FALEM***

A base curricular da FALEM está expressa no seu Projeto Pedagógico (PP) que, apesar de não apresentar o termo “Político”, reconhece suas origens culturais, políticas e sociais, como revela o Diretor: “*Hoje em dia é só projeto pedagógico, porque já está implícito o termo político*”.

Estão relacionadas abaixo as quatro especificidades observadas no Currículo Prescrito da FALEM: O Currículo Prescrito como Cultura Comum, O Currículo Prescrito e a Igualdade de Oportunidade, O Currículo Prescrito quanto à organização do Saber e O Currículo Prescrito como Via de Controle sobre a Prática de Ensino.

A FALEM apresenta como Currículo Prescrito como Cultura Comum um projeto político pedagógico baseado em seus antecessores locais e nas determinações governamentais oficiais: “... *Mas é claro que ele [o projeto pedagógico, o PP] tem coisas oficiais que não podem faltar*”.

O Currículo Mínimo Prescrito e a Igualdade de Oportunidade constitui uma preocupação constante nos quefazeres do Diretor e de sua equipe que, com base nas possibilidades econômicas e nas precárias competências discentes ao ingressarem na



faculdade, criam e constroem constantemente métodos e matérias didáticos para o aperfeiçoamento profissional dos futuros professores. Como relatou o Diretor: *“É uma das teclas que eu bato principalmente na disciplina “Oficina de Formação Continuada”, porque a gente fala do que seria o ideal de ensinar e a maioria dos nossos alunos de graduação vieram de escola pública e eles entram em conflito.”*.

O Currículo Prescrito quanto à Organização do Saber dentro do curso de formação docente, além de buscar uma melhor sequência do percurso a ser seguido pelos alunos, cria disciplinas e laboratórios, como exposto acima no Subsistema de Inovação Curricular, tudo no intuito de facilitar essa caminhada do futuro professor.

O Currículo da FALEM Prescrito como Via de Controle sobre a Prática de Ensino é a base da avaliação interna desta faculdade. Através dos pareceres *online* dos professores e dos alunos sobre a sua práxis vivenciada, o currículo é avaliado, monitorado e renovado. Como diz o Diretor: *“... Ele [o aluno] acaba controlando o professor... O próprio aluno pode acusar isso... É uma forma de controle que a gente tem”* e *“... Nisso a gente vai detectando problemas... A gente conversa com o professor nas reuniões de chefia de câmara...”*.

### ***Interpretação do Currículo Prescrito da FALEM***

O currículo prescrito pela FALEM apresenta características de um sistema educacional democrático que segue um regime seriado modular contextualizado nas necessidades dos formandos. O currículo prescrito pela FALEM apresenta inovações a nível administrativo, curricular e disciplinar; também realiza projetos e seminários por meio de uma estrutura adequadamente equipada com laboratórios de línguas e de informática, com bibliotecas e salas de aula tecnologicamente equipadas.

O corpo docente da FALEM é constituído por professores que estão em constante aperfeiçoamento profissional e envolvidos em pesquisas educacionais; como professores de

línguas estrangeiras buscam trabalhar a cultura tanto como alteridade e quanto como uma forma de comunicação intercultural.

#### **VII. 4.2. O currículo apresentado aos professores da FALEM.**

Este estudo abarca uma práxis curricular cingida à Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA), e uma vez que iniciamos o estudo do Currículo Prescrito circunscrito à FALEM, prosseguimos, nesta investigação curricular, com a análise da seguinte faceta de um currículo: o Currículo Apresentado aos Professores.

O Currículo apresentado aos professores, para esta investigação curricular, envolve o ajuste na prescrição curricular determinada pelo nível político administrativo da FALEM. Este ajuste curricular é o currículo apresentado aos professores que será, aqui, glosado juntamente com a estrutura física educacional disponibilizada pela FALEM para viabilizar a concretização dos objetivos curriculares do curso de formação docente.

Os professores formadores da FALEM têm como guia básico de sua prática pedagógica o PP da FALEM e as ementas disciplinares nele inclusas. Por meio destas ementas são selecionados os outros materiais didáticos como os livros, por exemplo. As ementas configuram o currículo apresentado aos professores.

Para a efetivação desta práxis curricular, a FALEM oferece a maioria de suas aulas em um prédio novo e com laboratórios de línguas, de informática e mais o BA<sup>3</sup> e o LABENALE. As salas de aula no prédio da FALEM são todas equipadas com computadores, caixas de som e Datashow. Há, ainda, à disposição de professores e alunos duas bibliotecas: uma Biblioteca Geral e outra mais específica para o ensino de Línguas Estrangeiras, a biblioteca do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), do qual a FALEM faz parte: *“Bom, a nossa biblioteca setorial que a gente chama [de biblioteca setorial], né? Que é a do Instituto [ILC], ela “tá”*

[está] *muito bem servida.*” e *“Ainda não é o ideal, mas... boa parte dessas referências, que estão nas ementas do nosso PP, estão aí na Biblioteca Central.”*

As avaliações do desenvolvimento dos futuros professores são previstas no PP da FALEM, tanto as avaliações formativas quanto as somativas. O Diretor, em sua entrevista, comenta a importância da avaliação somativa: *“Eu acho que o único dispositivo de saber se o aluno... Ainda é esse, avaliação.”* e lamenta seu contraponto: *“... Ele [o professor] não tem noção do processo, e o professor também não quer saber o processo só quer o produto final. Esse é um dos problemas da avaliação somativa...”*.

E, na avaliação formativa do corpo discente, o Diretor igualmente reconhece a importância deste tipo de avaliação: *“É trabalhoso, meio desgastante. Mas é muito proveitoso porque a gente vê o aluno crescendo.”*. Porém lamenta que alguns professores formadores ainda não estão preparados e seguros para avaliarem seus alunos de maneira formativa: *“Na medida do possível, os professores tentam atender, mas não é todo professor que tem esse conhecimento ainda e essa segurança, tem que ter muita segurança para fazer a avaliação formativa”*.

### ***Interpretação do Currículo Apresentado aos Professores***

O currículo apresentado aos professores da FALEM não apresenta orientações específicas de práticas didáticas e metodológicas, decisões que ficam a cargo do professor. Mas, o currículo apresentado aos professores oferece uma bibliografia apropriada e orientada inteiramente para os objetivos de cada disciplina e proporciona orientações gerais sobre as avaliações discentes.

O currículo apresentado aos professores também proporciona, para a concretização eficaz das práticas docentes, toda a estrutura de laboratórios e salas tecnologicamente equipadas, inclusive laboratórios inovadores como o BA<sup>3</sup> e o LABENALE.

### **VII. 4.3 O currículo moldado pelos professores da FALEM.**

O professor é um agente educacional mediador entre o currículo e o aluno. O professor observa o currículo e em seguida atribuí-lhe uma significação, não neutra, mas envolta de seu conhecimento, de suas experiências, crenças e atitudes. Por isso o papel do professor é decisivo na concretização dos objetivos curriculares. Nas palavras de Sacristán: “... o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos - a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2008, p. 165).

Assim, o professor acaba moldando o currículo em sua prática de acordo com suas experiências anteriores, suas crenças em si mesmo, sua opinião sobre as disciplinas que ministra e sobre a instituição educacional que atua. A observação do Currículo Moldado pelos Professores, nesta investigação, envolve a análise das Entrevistas realizadas com as quatro Professoras atuantes na turma de formandos noturna iniciada no ano de 2010.

A turma de formandos iniciada no ano de 2010 estava cursando cinco disciplinas: Produção de Escrita em Inglês; Poesia Anglófona; Prática de Compreensão e Produção Escrita em Inglês; Prática de Compreensão e Produção Oral em Inglês e Tecnologia no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. As cinco disciplinas lecionadas eram ministradas por cinco professores distintos, um professor para cada disciplina. Os professores eram todos do sexo feminino e, para as entrevistas, apenas quatro professoras concordaram em participar de nossa pesquisa.

Os dados coletados nas quatro entrevistas serão interpretados juntos, e não separados por professora de disciplina. Ainda, nesta fase da investigação, faremos pleno uso da categorização temática utilizada na análise dos dados coletados e nos focaremos em três (3) temas acerca das crenças e atitudes das professoras: Sobre Si Mesmas, Sobre a Importância das Disciplinas por Elas Ministradas e Sobre a faculdade da FALEM.

### ***Sobre si mesmas***

Nesta seção, de interpretação das informações que as professoras forneceram sobre si mesmas, focamos a relações dessas profissionais da educação com a docência e com a faculdade da FALEM.

Em suas respostas quanto às motivações pessoais para estarem lecionando aquelas disciplinas, todas as professoras fizeram alusão ao seu gosto pelo idioma, pela disciplina que lecionavam e pela docência, demonstrando crenças e atitudes positivas quanto à sua profissão: “*Eu acho que é o próprio gosto pela literatura.*”, “*eu adoro tecnologia...*”, “*... o prazer de ensinar...*”. Ainda houve uma professora que aludiu como uma de suas motivações profissionais a responsabilidade docente como formadora de professores: “*A chance de poder proporcionar “pros” [para os] alunos uma reflexão sobre aquilo que eles vão aplicar com os alunos deles*”.

Ao serem questionadas sobre sua relação com a faculdade e se, em caso de alguma reivindicação, eram atendidas, as professoras foram unânimes ao responder positivo sobre a eficiência da FALEM: “*Sim, eles são sempre bem atenciosos comigo.*”, “*E como, até, não precisa nem pedir mais de uma vez [risos]...*”, “*Sim, claro, eu sou sempre atendida nas dificuldades*”. Estas informações evidenciam um ambiente harmonioso entre o corpo técnico e o corpo docente, uma relação que pode tanto contribuir para um bom processo de ensino e aprendizagem quanto pode prejudicar esse processo.

### ***Sobre a Importância das Disciplinas Ministradas***

A importância da disciplina ministrada no curso de formação docente foi enfatizada e associada ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos: “*Então estão trabalhando, aprimorando, aqui, as quatro habilidades da língua.*”, “[*faz com que aluno*]...

*Aperfeiçoe, melhore a sua posição escrita, a sua posição oral... A escuta, porque eles escutam [outros recitando], aí eles leem.”.*

E foi também associada com ênfase e entusiasmo ao desenvolvimento do futuro professor: *“E é importante para a formação futura deles também”, “... A gente vai colocando coisas... interessantes, como trabalhar vídeo, programas... na internet... E aí, ele [o aluno] já vai usar com as crianças que ele vai dar aula”.*

### ***Sobre a faculdade da FALEM***

Durante as entrevistas, cada uma das professoras foi requisitada para dar a sua opinião sobre a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, a FALEM. Foi pedido a elas que listassem alguns pontos positivos da FALEM, assim como também alguns pontos negativos e outros a melhorar nesta faculdade paraense.

Os pontos positivos da FALEM eleitos pelas professoras foram quatro: a qualidade das aulas, a boa relação entre teoria & prática, a estrutura de apoio técnico pedagógico e o tamanho reduzido das turmas.

Como primeiro ponto positivo da FALEM citado pelas professoras está a qualidade das aulas da faculdade: *“Eu acho que eles têm disciplinas bem consistentes”, “... A qualidade das aulas”, “Professores qualificados estão ministrando as aulas”.*

Um segundo ponto positivo da FALEM citado pelas professoras está a boa relação entre a teoria estudada e a prática a ser concretizada em uma situação real: *“... Eles têm uma disciplina prática só para compreensão e produção escrita, e uma só para compreensão e produção oral. Então, dá para trabalhar bastante com eles”, “É... Lerem a teoria, tentarem colocar em prática”.*

Por terceiro, outro ponto positivo ressaltado da FALEM, foi o apoio didático pedagógico através de salas bem equipadas proporcionadas pela faculdade: *“Essa questão dos*

*computadores nas salas de aula. Esse recurso é essencial para eles. Essa parte visual faz toda a diferença”, “As nossas salas também são todas equipadas, apropriadas para o ensino de línguas, têm todos os equipamentos necessários para uma boa aula”, “Nós contamos com todos os recursos tecnológicos que são acessíveis”.*

Um último ponto positivo da FALEM declarado nas entrevistas com as professoras foi acerca do tamanho reduzido de alunos por turma na faculdade: *“... As turmas não são muito grandes, isso eu acho que é um ponto favorável aqui”.*

Os pontos negativos da FALEM lamentados pelas professoras são, em sua maioria, relacionados a fatores externos à FALEM. A distância e o trânsito até a universidade foi um dos fatores negativos mencionados: *“... Muitos deles trabalham... É... Tem o trânsito pra chegar aqui,..., Eles têm dificuldade [também por causa da distância] de chegar aqui no horário”.*

Outro ponto negativo externo à FALEM bem em foco nas declarações das professoras foi o problema de segurança na universidade: *“Talvez essa questão do horário noturno, às vezes a gente precisa sair antes da hora [por causa do perigo]”, “Devido à universidade, aqui, ser um local perigoso, a gente acaba terminando cedo”.*

Um único ponto negativo relacionado diretamente ao curso de formação docente da FALEM foi o relacionado com a deficiência no incentivo em pesquisa: *“... Mas não [há estímulo] pra pesquisa. Não vejo muito, não”.*

Os pontos a serem melhorados na FALEM citados pelas professoras foram dois distintos. Uma professora sugere melhorias no laboratório de informática: *“O laboratório de informática que eles têm ali é uma coisa que poderia ser melhorada, poderia ser mais bem equipado... Mais moderno, e mais computadores porque as turmas são grandes”.*

Outro ponto a ser melhorado é apontado por duas professoras que é a falta de informação: *“Eu creio que seja a informação,..., de como participar de programas de*

*extensão, de como fazer a ponte, por exemplo, com o mestrado”, “Essa formação continuada também. Assim... Às vezes, eu vejo que tem... oferta de bolsas pra graduandos... e... Não aconteceu por falta de divulgação”.*

A quarta professora, no entanto, além de não apontar nenhum fator negativo, afirma não haver o que melhorar. Para ela, a faculdade da FALEM está nota dez.

### ***Interpretação do Currículo Moldado pelos Professores***

As professoras da turma de formandos de 2010 do turno noturno são professoras satisfeitas com a profissão que escolheram. Atuam com dedicação nas disciplinas e, em sua prática docente, focam os objetivos traçados pela disciplina sem perder de vista o contínuo desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus alunos formandos.

A relação das professoras com a faculdade da FALEM é muito boa. As professoras admiram a qualidade das aulas da FALEM, de forma geral, e apreciam o equilíbrio entre a teoria e a prática docente do curso de formação de professores. Porém, as professoras entrevistadas ressentem o pouco incentivo à pesquisa e pedem mais agilidade na troca de informações sobre cursos de pós-graduação.

Mais diretamente, quanto ao currículo moldado por essas profissionais da educação, elas parecem fazer uso direto tanto do que está disposto no PP da FALEM quanto das ementas declaradas neste documento, as quais são tidas como a diretriz de suas ações pedagógicas. As professoras praticam igualmente o pleno uso dos recursos estruturais oferecidos por esta faculdade federal para sua labuta docente, como seus cursos extracurriculares, bibliotecas e laboratórios.

### **VII. 4.4 O currículo em ação na FALEM.**

O valor de um currículo é comprovado na realidade na qual se concretiza. Nas palavras de Sacristán (2000): “O currículo na ação é a última expressão de seu valor.”.



Sacristán declara ser este o momento decisivo da análise da prática pedagógica e, neste estudo, analisaremos e interpretaremos a ação do currículo através de seu maior e mais ativo agente, o seu regente: o professor.

Os dados coletados nas entrevistas das professoras expõem informações sobre a ação docente que, para efeito de interpretação, está dividido em tópicos: A relação Teoria & Prática, A Relação Conteúdo & Tempo, As Metodologias Utilizadas, As Avaliações, A Turma de 2010: Dedicção, Interesse e Dificuldades dos Alunos.

### ***Relação entre Teoria & Prática.***

Três professoras comentam que há trabalho direcionado para diminuir qualquer discrepância que exista entre a teoria estudada em sala e a prática a ser concretizada na frente de alunos reais, porém, elas não afirmam se esse trabalho é produtivo: “... *Tentar aproximar, na verdade, a teoria da prática, que, às vezes, existe um distanciamento e a gente não consegue encurtar.*”, “*Eu vejo que há possibilidade de trazer a realidade da profissão.*”, “*Depende muito do professor. Né... Assim... Há estímulo pra prática...*”.

A quarta professora trabalha justamente a prática do futuro professor e se mostra mais positiva na dissolução da dicotomia teoria & prática: “*É de prática [a disciplina]... Nós estudamos a teoria e vamos aplicar com o planning, o planejamento das aulas, abordando as habilidades de listening [escuta] e speaking [fala], a compreensão e produção*”.

### ***Relação entre Conteúdo & Tempo.***

A relação entre o conteúdo a ser ministrado em cada disciplina e o tempo disponível para essa prática educacional foi professada boa, ou seja, todas as professoras declararam ser suficiente a carga horária das disciplinas que ministravam: “... Eu percebi que dá e que sobra tempo pra gente praticar algumas dificuldades que venham a acontecer.”, “Olha, eu creio que sim. Eu creio que é suficiente”. Estas declarações preveem nenhum dano à formação do futuro professor devido à limitações de carga horária.

### ***Metodologias de Ensino Utilizadas.***

A metodologia de ensino é uma categoria que pode ser enquadrada tanto na descrição do currículo moldado pelo professor, pois faz parte do planejamento docente, quanto do currículo em ação. Nesta investigação, as metodologias foram encaixadas no currículo em ação por causa dos comentários das professoras acerca das metodologias utilizadas apresentarem características mais próprias da ação docente do que do planejamento de um planejamento pedagógico.

Nas entrevistas, as professoras demonstraram confiança nas suas metodologias de ensino utilizadas na sua prática docente. Para o ensino do inglês, como língua estrangeira, é utilizada a abordagem comunicativa: *“Nós usamos a abordagem comunicativa. Tenta sempre falar, usar a língua para o propósito comunicativo.”*. E, para as disciplinas gerais, cada professora utiliza estratégias relacionadas e adequadas às especificidades de cada disciplina: *“Eles começaram a recitar poesias que eles conheciam de cor em português. ‘Vocês podem memorizar e recitar poesias em inglês’ [eu disse a eles]... As bem ‘pequeninhinhas’ [muito pequenas]”*.

De forma generalizada, as professoras mostraram-se bastante preocupadas com o desenvolvimento acadêmico de seus alunos: *“... Perguntar que estratégias eles utilizam para aprender a língua. Saber o que eles fazem... Para aprender listening [escuta], speaking[fala], writing [escrita] e Reading [leitura].”*, *“... Busco mostrar alternativas do que eles podem fazer em casa, em outro ambiente, para estudar.”*.

### ***Avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa.***

A avaliação diagnóstica é realizada antes de um processo de ensino e aprendizagem, pois as informações obtidas na avaliação diagnóstica são utilizadas como o marco inicial do ensino. Das quatro professoras entrevistadas, apenas uma afirmou ter tempo para realizar uma

avaliação diagnóstica: “*A gente sempre faz numa primeira aula, faz perguntas. Quais tipos de poesias vocês conhecem, quais os poetas americanos, poetas ingleses...*”. As outras três professoras relataram que não dava tempo para fazer uma avaliação diagnóstica.

A avaliação formativa é realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e o seu enfoque não se limita ao produto final, mas o processo que se vivenciou para chegar àquele produto final. Todas as quatro professoras afirmaram observar e avaliar os alunos continuamente: “... *A gente faz uma avaliação ao longo do semestre, uma avaliação contínua.*”, “*Então, a cada aula, a cada atividade... Eu estou sempre avaliando, recolhendo, corrigindo o que eles fizeram*”.

A avaliação somativa é aquela realizada no final do processo de ensino e aprendizagem, não foca o processo, mas as informações coletadas em uma avaliação somativa tem seu valor no processo de ensino. As professoras entrevistadas explanaram sobre as avaliações somativas realizadas e suas formas de avaliar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas dos seus alunos: “*Em todas as habilidades... Na prova escrita tem uma parte que é listening [compreensão auditiva], tem uma parte que é de writing [produção escrita], uma que é de Reading [compreensão escrita],... E, posteriormente, eles fazem uma prova oral [produção oral] também.*”. Relataram também as formas de avaliações somativas como as provas escritas, orais, seminários e apresentações: “*Uma delas é por meio das apresentações. Eles têm de me entregar o plano de aula e eles têm de apresentar, com recurso*”.

### ***Turma de 2010: Dedicação, Interesse e Dificuldades dos Alunos.***

O foco desta investigação é a turma de formandos iniciada no ano de 2010, a turma do turno noturno. E o interesse e dedicação de uma turma a certa disciplina pode apontar dificuldades de compreensão devido à metodologia de ensino utilizada, ou dificuldade de

diálogo entre professor e aluno, ou dificuldades quanto à falta de estrutura e material adequados, ou simplesmente falta de conhecimento básico anterior, etc.

Quando questionadas acerca do interesse e da dedicação dos alunos desta turma, apenas uma professora apontou problemas de interesse e dedicação por parte da turma: “... *Eu encontro uma dificuldade do comprometimento dos alunos.*”.

As outras três professoras, no entanto, afirmaram com veemência que a turma era composta, em sua maioria, por alunos muito interessados e igualmente dedicados: “... *Eu percebi que a maioria realmente gosta de vir, e é interessada e quer realmente aprender.*”, “*Essa turma é muito interessada, muito participativa*”, “*Eu percebo a motivação dos alunos em aprender, sabe assim quando você sente orgulho da profissão*”, “... *Eu vejo um desejo de querer superar, o que pra mim é muita coisa.*”.

Quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos nas disciplinas ministradas pelas quatro professoras entrevistadas, estas relataram três tipos de dificuldades apresentadas por aqueles: as dificuldades com a estrutura da Língua Inglesa, as dificuldades com a habilidade oral, e dificuldades devido à falta de conhecimento básico anterior à universidade.

As dificuldades com a estrutura da Língua Inglesa vivenciadas por alguns alunos foram comentadas por uma das professoras: “*Alguns deles têm dificuldade com algumas estruturas da língua que são diferentes do português.*”.

As dificuldades com o desenvolvimento da habilidade oral em Língua Inglesa são as mais enfatizadas pelas professoras: “*É o oral, né? É falar, né? Acho que a maior dificuldade é quase sempre a produção oral.*”, “*Tenho, por exemplo, dezoito alunos, dezesseis deles não têm proficiência ainda.*”, “*É justamente o fator linguístico.*”, “*É falar a língua, mas eles conseguem.*”.

E as dificuldades devido à falta de conhecimento básico da Língua Inglesa, anterior à universidade, também é apontado como um atraso no desenvolvimento do futuro professor:

*“Muitos deles entraram aqui com o pensamento,..., de que vão aprender o inglês aqui. E não é assim. O curso já requer que você tenha uma vivência da língua, “um” certo nível de proficiência”, “Mas a dificuldade [de quem não estudou inglês antes da universidade], a gente percebe que é maior.”, “Então, eles encontram muitas dificuldades, e esse é um dos maiores entraves”.*

### ***Interpretação do Currículo em Ação***

A ação curricular analisada através da prática docente das quatro professoras entrevistadas revela um trabalho direcionado para o encurtamento da distância entre a teoria estudada e a prática real de um professor de língua estrangeira.

O interesse e a dedicação dos alunos formandos é o reflexo de uma ação docente que envolve o aluno ao fazer uso de metodologias direcionadas tanto para a apreensão do conteúdo disciplinar quanto para a superação de barreiras de aprendizagem dos alunos como a dificuldade no desenvolvimento da habilidade oral, a falta de base de conhecimento e a falta de tempo.

A avaliação dessa ação curricular é avaliada continuamente através de uma avaliação formativa praticada pelas professoras, e, como registro final do desenvolvimento acadêmico dos alunos formandos, através de uma avaliação somativa aplicada em diferentes métodos e que contempla todas as quatro habilidades linguísticas desenvolvidas pelos alunos.

### **VII. 4.5. O Currículo Realizado na FALEM**

O currículo realizado é uma práxis concretizada dentro de uma sala de aula sob múltiplos contextos. Os eventos realizados e os contextos que os influenciaram, em conjunto, contribuem para dar sentido unitário à ação curricular.

Para a compreensão deste sistema curricular é imprescindível focar tanto a sala de aula quanto esses contextos que nesta pesquisa estão representados através das facetas e dos

subsistemas curriculares. A sala de aula que esteve no enfoque desta investigação foi a sala composta pelos alunos da turma de formandos iniciada no ano de 2010, a turma do turno noturno. Os questionários foram preenchidos por esses formandos e reflete a opinião deles quanto à faculdade que estudam e quanto à autoimagem como futuro professor.

Como currículo realizado, analisaremos primeiramente os dados coletados nas questões abertas dos questionários. Assim, adotaremos a seguinte bifurcação temática: Opinião Discente Sobre a FALEM e Opinião Discente Sobre Si Mesmos. E destes temas ramificaram-se, para esta interpretação, várias categorias.

Em segundo, analisaremos e interpretaremos os dados coletados nas questões fechadas dos questionários.

### ***Opinião Discente Sobre a FALEM***

A opinião dos alunos sobre a faculdade que frequentam está esmiuçada em cinco categorias: Pontos positivos da FALEM, Pontos negativos da FALEM, Relação tempo & conteúdo, Relação teoria & prática e Dificuldades Apresentadas.

#### ***Pontos positivos da FALEM.***

Os alunos classificaram muito bem a grade curricular do seu curso de formação docente em inglês: “*Temos muitas matérias pedagógicas*” e “*A grade curricular é excelente*”. Elogiaram também os livros: “*Os livros utilizados são excelentes*”, e a paciência dos professores: “*A paciência da maioria dos professores em geral*”.

A presença de professores nativos da Língua Inglesa foi outro ponto muito elogiado no curso da FALEM: “*... Ter um contato real com nativos da língua [professores nativos]*” e “*... Acho bastante positivo para a nossa formação, ter contato com um nativo da língua*”.

Nas repostas dos questionários, os alunos comentaram o crescimento de seu conhecimento do novo idioma: “*Conhecer mais a língua*” e “*O poder de conhecer a fundo a*

*estrutura histórica e outras da língua. Base que um professor “amador” de curso livre não sabe”.*

Outro fator positivo enfatizado no curso de formação da FALEM foram as orientações para a prática profissional do futuro professor: “... *O próprio curso nos direciona para esse fim [adquirir autonomia]*”, “... *Iniciar praticamente nos cursos livres da FALEM, como monitor ou professor (estagiário)*” e “*Aprender a lidar com as dificuldades dos alunos*”.

#### *Pontos negativos da FALEM.*

Os pontos negativos do curso de formação docente da FALEM em Língua Inglesa apontados pelos alunos através do questionário são os relacionados com a prática do idioma, problemas com alguns professores, com a secretaria e com as greves de professores.

Para ingressar na Universidade Federal do Pará, a UFPA, e em sua Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, a FALEM, o aluno deve passar por um exame eliminatório do Vestibular que envolve vários conhecimentos e entre eles um conhecimento básico de inglês. E assim o é para o curso de Letras em Língua Inglesa.

Entre os alunos de formandos de 2010, uns fazem críticas à FALEM por não incrementar o suficiente esse conhecimento da Língua Inglesa: “*O curso foi feito para quem não sabe o inglês, mas na prática não é isso que acontece, nós temos que ter sim conhecimento prévio*” e outros criticam o próprio ingresso por não ter essa base: “*Muitos entram no curso sem ter contato algum com o idioma antes, ou seja, entram para aprender, não para ensinar*”.

Os alunos também comentaram ser insuficiente a prática em curso da habilidade oral: “... *Não há muita prática oral e nem uma medida estável para o problema*” e “... *Deveria haver aulas específicas de conversação*”. Ainda há outros alunos que relataram quanto a pouca prática da habilidade da escrita e da gramática também: “*Muitos alunos não sabem a*

*língua e não (há) um grande estímulo na prática oral e escrita” e “A pouca ênfase na parte do estudo da gramática do inglês”.*

Entre as objeções está o preço dos livros: “... *muito caros [os livros]*”, e o horário curto da secretaria: “... *Setores como secretaria, por exemplo, fecham cedo, dificultando o acesso do aluno [do turno noturno]*”.

Pontos negativos relacionados aos professores foram de forma geral envolvendo as greves e alguns por falta de comprometimentos. Quanto às greves os alunos relatam que: “*Problemas de estruturas que atrapalham o semestre: greves, quedas de energia, falta de professor e turmas lotadas*” e as “*Greves dos professores e consequente atraso na formação*”. E quanto à falta de comprometimento docente, eles comentam sobre esta: “*Falta de comprometimento de alguns professores*” e requisitam maior cobrança dos professores por parte da FALEM: “*Não tem (não haver) uma atenção da faculdade para o acompanhamento dos professores de língua.*”

Houve ainda, nos comentários sobre os professores, a contestação de um problema de discriminação discente em sala de aula quando os alunos relatam que “*O maior problema nesse curso é a discriminação feita por alguns professores com alguns alunos que não apresentam fluência na língua inglesa*”. Eles ainda enfatizam declarando que “*Até agora, foi uma professora que, em minha opinião, tem certos preconceitos em sala de aula em relação aos alunos que começaram estudar aqui*”.

#### *Relação tempo & conteúdo.*

No decorrer do curso de formação docente em Língua Inglesa da turma de 2010 do turno noturno, de acordo com o relato dos alunos através dos questionários, parece que houve prejuízo para os alunos na relação entre o conteúdo de uma disciplina a ser ministrado e o tempo disponibilizado ao professor para ministrar esse conteúdo, devido à falta de



planejamento de uns professores e, principalmente, devido às greves dos professores da UFPA.

A greve dos professores foi sinalizada como a principal causa de problemas entre tempo e conteúdo nas disciplinas do sexto módulo da turma de 2010: “... *Pois ocorreu a greve não houve tempo para ‘recuperar’*”, “... *Houve a greve e a professora fez ‘vista grossa’ às nossas necessidades*” e “... *o motivo foram as greves que ocorreram na instituição*”.

Outra razão apontada pelo alunos da turma de 2010 para a carga horária não ter sido suficiente para o conteúdo disciplinar foi a falta de planejamento dos professores: “... *a professora não fazia cronograma de suas aulas*”, “... *Por falta de tempo, pela greve e por falta de organização de alguns professores*”, “*Inglês II e V, por que acho que a professora não soube administrar tempo e conteúdo em sala de aula*”, “*Sim (Língua Inglesa V)... Seu conteúdo não foi ministrado por falta de organização da professora (não tinha planejamento de aula)*” e “*Sim. Inglês V. A professora não tinha planejamento, dinâmica e perdia muito tempo em uma unidade*”.

Apenas um aluno afirmou não ter havido problemas entre a dimensão da carga horária e o conteúdo das disciplinas: “*Não [Não houve problemas entre tempo de aula e conteúdo de disciplinas]*”.

#### *Relação teoria & prática.*

As questões abertas do questionário sobre a ocorrência da relação entre teoria e prática se referiam à associação consciente ou não, feita pelos alunos, de conteúdos teóricos abordados em sala de aula na prática do estágio em andamento. Entre os treze (13) alunos que participaram desta pesquisa, nove (9) alunos estavam estagiando ou já atuando na docência, e quatro (4) ainda não tiveram contato com a prática, ainda não estavam estagiando.

A prática do estágio permitiu aos alunos tanto repensarem suas metodologias: “*Sim, vi. Ajudou a repensar os métodos de ensino de L. E. (Língua Estrangeira), e por que devemos fazer isso*” quanto a perceberem a importância de cada disciplina: “*Percebi a importância que os alunos dirigem a disciplina quando entendem ou não o conteúdo*”.

Da mesma forma a prática docente no estágio proporcionou a descoberta do valor do estudo na vida de um professor: “*Sim. Me fez querer estudar mais*”.

Dos nove alunos que estavam estagiando, três alunos declararam que talvez tenha havido uma associação entre a teoria estudada e a prática do estágio: “*Talvez. Afetou de maneira, que eu tentei enquadrar as práticas teóricas em sala de aula*” e “*Talvez. Pouco, pois eu já havia estudado muitas outras práticas*”.

Houve um aluno que reconheceu a utilização das abordagens teóricas na prática do estágio, mas ele declarou que esse reconhecimento nada afetou sua prática docente durante o estágio: “*Sim. [Mas] Não afetou [a minha prática]*”.

Um aluno que estava estagiando não reconheceu a teoria estudada em sala aplicada na prática e ele ainda cogita uma explicação da causa da discrepância entre a teoria e a prática: “*Não vi. Muito do que é aprendido no curso de licenciatura não funciona em sala de aula. Ou por falta de infraestrutura ou (e principalmente) ou desinteresse do aluno*”.

#### *Dificuldades Apresentadas.*

As dificuldades aqui apresentadas nos relatos dos alunos da turma de 2010 do turno noturno estão relacionadas com várias disciplinas, e entre elas as mais citadas foram: Fonética e Fonologia, Fundamentos da Linguística, Sintaxe do Inglês, Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos e Morfologia.

A disciplina de Fonética e Fonologia foi apontada como uma disciplina que precisava de uma base anterior deste tipo de conhecimento e quem não a possuía, apresentou muita

dificuldade: *“Fonética e Fonologia, o professor levava em consideração quem já tinha um conhecimento anterior e falava melhor inglês”* e *“Fonética e Fonologia. Não tive uma boa base (não fiz curso de inglês)”*.

A disciplina de Fundamentos da Linguística foi classificada pelos alunos como uma disciplina de termos e textos complexos que exigiam muito tempo, fator raro para alguns alunos: *“... E Fundamentos da Língua, ... [conteúdos] teóricos com termos de difícil assimilação e praticamente 0% prático”*, *“Fundamentos da Língua, por os textos serem complexos”*, *“Fundamentos da Linguística (pouco tempo e muito conteúdo)...”* e *“Fundamentos da Linguística... Exigia muita leitura e resolução de muitos exercícios. Nem sempre eu possuía todo o tempo necessário”*.

A disciplina de Sintaxe do Inglês também foi definida como uma disciplina de difícil assimilação e complexa: *“Sintaxe do Inglês... [os conteúdos] eram muito teóricos com termos de difícil assimilação e praticamente 0% (zero por cento) prático”*, *“... E Sintaxe, por que a disciplina era difícil”*, *“Sintaxe do Inglês... Pois [exige] bastante conceitos “decorebas” [conceitos a serem gravados mentalmente, com ou sem a sua compreensão]”*, *“Sintaxe do Inglês... Por que tinha que estudar diversos autores, com uma leitura muito complexa. E regras também”*.

Outra razão para a dificuldade com a disciplina de Sintaxe do Inglês é a falta de tempo de alguns alunos: *“... E Sintaxe do Inglês. Exigia muita leitura e resolução de muitos exercícios. Nem sempre eu possuía todo o tempo necessário”*.

A disciplina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos também foi declarada como uma disciplina que pode apresentar obstáculos ao seu aprendizado quando é uma total novidade para os alunos e a explanação e/ou a discussão de seus conceitos não são adequadas ou suficientes: *“Compreensão e Produção de Texto Acadêmico (poucas aulas e explicação*

*insuficiente)*”, “*Compreensão e Prod. [Produção] de Textos Acadêmicos. Estávamos enfrentando novos gêneros [de textos], ainda muito imaturos*”.

Houve ainda quatro disciplinas relatadas que os alunos tiveram dificuldades e para cada uma delas foi apresentado um motivo diverso para a dificuldade apontada. Para a disciplina de Morfologia o problema estava na forma de compreensão de seus conceitos: “... *Morfologia do Inglês, pois... [exige] bastantes conceitos ‘decorebas’*”, e para a disciplina de Política Educacional apenas foi dito: “*Política Educacional, pois tenho dificuldades de entender e compreender a política*”.

Para a disciplina de Teorias Literárias, o problema restou sobre uma viagem da professora: “*Teorias Literárias, pois a prof<sup>a</sup> viajou*” e para as disciplinas direcionadas para o aprendizado da Língua Inglesa, a situação declarada difícil fora provocada pela professora: “*Inglês II e V,... O problema estava na professora*”.

### ***Opinião dos Alunos Sobre Si Mesmos***

No inquérito por questionário, os alunos da turma de 2010 do turno noturno foram questionados sobre o que pensam de sua futura profissão e foram requisitados a pontuar sobre a valorização e a desvalorização do professor de inglês, sobre a sua autovalorização e sobre a importância do professor de inglês na vida dos alunos.

O questionário pediu também que os alunos declarassem suas crenças quanto ao próprio crescimento profissional e falassem de suas conquistas como alunos da FALEM e de suas atuais metas como profissionais da educação.

Entre as perguntas há uma relacionada com o sentimento de o aluno sentir-se ou não seguro para a prática docente. E finalmente, o aluno foi questionado sobre as suas intenções para a prática docente em uma sala de aula e que discorresse sobre os tipos de avaliações que utilizaria: diagnóstica, formativa e somativa.

### *Valorização do professor.*

Ao serem questionados sobre a importância do professor de inglês, os alunos mostraram-se orgulhosos de sua profissão: *“Acredito que a importância é enorme”* e *“isso ser professor de inglês é um grande privilégio nessa era”*, e foram enfáticos sobre a importância desse profissional para a sociedade: *“O professor de inglês é importante para a sociedade, pois tem a função de ensinar uma língua importante no mundo globalizado que vivemos”* e *“O professor de inglês é uma das figuras mais necessárias nas escolas brasileiras onde há um grau de avanço da língua em nosso país”*.

Os alunos também pontuaram com veemência a importância do professor de inglês na vida de seus alunos: *“A importância é a capacidade que ele tem de transformar realidades e conduzir seus alunos a descobertas de novos conhecimentos”*, *“O professor de inglês é um ótimo referencial para abrir a visão do aluno com relação ao mundo”* e *“... É primeiramente proporcionar ao aluno uma nova visão de mundo, de cultura. Além de viabilizar novo instrumento para a busca de conhecimento”*.

### *Desvalorização do professor.*

Alguns alunos, no entanto, quando interrogados sobre a valorização do professor de inglês lamentaram sua realidade: *“Não sinto que é muito importante por que ninguém (no ‘Estado’ investe na disciplina. Nem é visto como disciplina”* e *“O professor não é valorizado”*.

### *Autovalorização como professor.*

A visão que um professor possui de si mesmo influencia em sua prática. Os alunos da turma iniciada no ano de 2010 foram questionados sobre quais eram seus sentimentos quando pensavam em si mesmos como professores de inglês e, alguns deles responderam com

entusiasmo: *“Eu me sinto satisfeito pela escolha”, “Me sinto como se eu fosse a luz ao fim do túnel” e “Sempre querer crescer profissionalmente”.*

#### *O professor de Inglês & Aluno.*

Os alunos da turma participante deste estudo comentaram sobre a importância do professor de inglês na vida acadêmica do aluno: *“O professor de inglês é importante para direcionar o aluno, como corrigi-lo em sua pronúncia, etc.” e “Transmitir conhecimento sobre a Língua Estrangeira e mostrar a sua cultura em vários aspectos”.*

#### *Conquistas profissionais.*

Para ajuizar a autoestima e segurança dos alunos da turma de 2010, foi perguntado a eles quais conquistas eles haviam alcançado até aquele ponto do curso de formação e eles responderam sobre vários tipos de conquistas tanto no âmbito pessoal, profissional e social: *“[conquistas nos âmbitos] Social e Profissional”.*

No crescimento percebido na própria prática docente, os alunos relataram as seguintes conquistas: *“Em questão de postura como a forma de corrigir a pronúncia e avaliar a forma em que [o] aluno aprende”, “Sim. Na compreensão. Na paciência, dar suporte para que o aluno aprenda”, “Como abordar determinados tópicos do conteúdo, como saber improvisar e melhor preparo de lesson plans [planos de aula]” e “Observar como cada pessoa aprende uma língua e dar mais atenção às dúvidas”.*

As conquistas relacionadas ao crescimento pessoal, os alunos confessaram sentirem-se mais maduros, confiantes e responsáveis: *“Maturidade e responsabilidade”, “Confiança e conhecimento”, “Organização e segurança”, “Eu adquiri autonomia”, “Como futuro profissional, cresci na confiança ao entrar na sala de aula”.*

A disciplina profissional também foi apontada como uma conquista alcançada pelos alunos da turma de 2010 no seu curso de formação: *“Saber obedecer as regras da instituição*

*em que atua e saber lidar com crianças para aulas de inglês” e “Disciplina e responsabilidade em obter mais conhecimento”.*

No decorrer de seu curso de formação, os alunos também admitiram ter conquistado maior habilidade na Língua Inglesa: *“Na língua alvo, escrita, oral e auditiva” “... Comecei a compreender todas as explicações em inglês feitas pelos professores”.*

#### *Metas profissionais.*

Para metas profissionais, os futuros professores da turma de formandos de 2010, em sua grande maioria, estão preocupados em aprimorar a sua proficiência em Língua Inglesa: *“Preciso praticar mais o meu inglês e buscar novas formas de entendê-lo”, “Aumentar o meu conhecimento na língua alvo e fazer mais testes de proficiência” e “Língua Inglesa. (fluência)”.* E a maior ênfase nesta busca por proficiência está nas habilidades oral e auditiva: *“Speaking and Listening [Habilidades da fala e da escuta]” e “Pronúncia e escuta”.*

Outros alunos apresentaram seus objetivos futuros direcionados não somente para a fluência no inglês, mas também para a prática como um futuro professor de inglês: *“Melhorar um pouco mais a fluência e a metodologia” e “Planejamento de aulas e praticar gramática e conversação em inglês”.*

O crescimento profissional através de um estudo continuado também foi ressaltado pelos alunos desta turma inquirida: *“Literatura, conhecimento da cultura inglesa” e “Pesquisa e mais teorias”.*

#### *Segurança para a prática docente.*

Houve no questionário uma pergunta fechada, do tipo sim ou não, que questionava se o aluno se sentia seguro ou não para a prática pedagógica. Mas essa questão não pedia comentários sobre a opção escolhida (sim ou não). No entanto, alguns alunos comentaram,

através de outros questionamentos, sobre a sua segurança, ou melhor, sobre a sua falta de segurança para dar aulas de inglês.

Os comentários escritos pelos alunos sobre a insegurança que sentiam diante da prática docente são: *“Não me sinto preparada para dar aula em cursos onde somos obrigados a usar todas as habilidades”*, *“Ainda não me sinto preparada o suficiente para encarar alunos da rede pública”* e *“Ainda não me sinto preparado para essas atividades [transmitir conhecimento e cultura inglesa]”*.

#### *Planejamento da prática docente.*

O planejamento antes da prática docente foi outra pergunta do tipo fechada, mas os alunos fizeram comentários sobre a importância desta ação docente e a justificaram essencialmente como uma prática direcionada para estimular os alunos a aprender e tornar as aulas mais interessantes e atrativas para eles: *“Preparação de aulas dinâmicas é essencial”*, *“Levar em conta os gostos pessoais dos alunos, e contextualizar as aulas para a realidade deles”*, *“Como motivar alunos desestimulados”* e *“Planejar as aulas e tentar explicar de maneira mais simples e direta”*.

#### *Prática docente & Avaliação diagnóstica.*

A avaliação diagnóstica pode configurar uma base segura quanto quais serão os próximos passos a serem dados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma. Mas dos treze alunos que preencheram o formulário do questionário, apenas sete confirmaram que sim.

Os alunos que responderam que sim fariam a avaliação diagnóstica o que fariam no primeiro dia de aula para averiguar o conhecimento prévio dos alunos e planejar as próximas lições: *“Sim. Para conhecer os alunos. E, só então, bolar (criar) um plano de aula”*, *“Sim. Pois precisaria me adequar à forma de aprendizagem dos alunos”*, *“Sim. Por que através*



*dessa avaliação vou saber o nível de cada aluno”, “Sim. Por que para se aplicar uma metodologia devemos partir das necessidades do público alvo” e “Sim. Para saber como a turma é e quais as suas deficiências”.*

Houve cinco alunos que escolheram a opção “talvez” indicando que eles talvez realizassem uma avaliação diagnóstica em uma turma nova. Três desses alunos justificaram a sua opção, mas iniciaram suas justificativas já negando a realização da avaliação diagnóstica: *“Não. Já é possível identificar na primeira semana os alunos mais introspectivos e os mais extrovertidos. Bem como os que têm interesse em aprender o idioma e quem não o tem”, “Não. Por que preferiria fazer isso durante o repasse de conteúdo” e “Não. Precisaria conhecer um pouco da turma”.* E os outros dois alunos não justificaram a sua opção e deixaram em branco a parte da justificativa.

Apenas um aluno, entre os treze, respondeu que não faria avaliação diagnóstica: *“Eu acho recente [acha muito cedo] avaliar a turma”.*

#### *Ação docente & Falta de material didático.*

O foco deste estudo é o aprendizado do sistema público paraense de ensino que, de forma geral, não disponibiliza material didático além do livro e nenhuma tecnologia é fornecida. O questionamento busca averiguar qual seria a ação dos alunos na ausência desses aparatos didáticos.

Os alunos assumiram uma postura próativa diante da situação carente que lhes foi imposta: *“... Mudaria o meu plano aula e utilizaria outros materiais para não prejudicar o aprendizado dos alunos”.*

A primeira opção de alguns alunos foi reduzir o processo de ensino e aprendizagem do inglês ao quadro negro, ou branco magnético, e ao caderno: *“Escrever na lousa e pedir para*

*os alunos copiarem, dependendo da atividade” e “Atividades que se utilizassem papel, caneta ou qualquer outro material mais simples e acessível”.*

Outros alunos recorreram à ajuda clássica, mas nem sempre suficiente, das apostilas e dos livros: *“Trabalharia com materiais apostilados”, “Procurar meios alternativos como apostilas” e “Partir para tecnologias menos avançadas como livro, apostilas, etc.”.*

Houve também os alunos que foram mais empenhados e criativos e sugeriram um apoio de cartazes, revistas e cartões menores com figuras, os *flashcards*: *“Utilizar de maneira adequada e proveitosa outros materiais como cartazes, revistas, etc.”, “Tentar trabalhar o máximo com tarefas visuais (cartazes, flashcards, etc.)” e “Usaria flashcards”.*

E, ainda houve alunos olharam para a realidade disposta na questão e deram suas soluções sem esmiuçá-las muito: *“Adaptar para os disponíveis” e “Compraria material próprio para as aulas”.*

### ***Questionário: questões fechadas***

Na investigação curricular do curso de formação de professores de inglês na maior universidade do Pará foi selecionada a turma de formandos iniciada no ano de 2010 do turno noturno. Para a coleta de informações sobre os futuros egressos desta turma de 2010, foram ouvidos quatro de seus cinco professores, o diretor da faculdade de formandos dentro da UFPA e os próprios alunos que responderam ao inquérito por questionário. Este questionário era composto tanto por perguntas abertas quanto por perguntas fechadas, e estas perguntas fechadas representam uma parcela de contributos quantitativos que corroboram com a análise qualitativa das tanto das perguntas fechadas do próprio questionário quanto com as informações coletadas através das entrevistas.

*Análise e Interpretação Individual das Questões Abertas.*

No que se refere a esses contributos quantitativos, para complementar o quadro a ser traçado do perfil do aluno da turma de 2010 do turno noturno, interpretaremos inicialmente cada questionamento fechado do questionário de forma individual, para em seguida iniciarmos um processo de comparações, associações e confrontos de pontos de vistas diferentes de um mesmo questionamento fechado em relação a outro questionamento fechado do mesmo inquérito.

Há no questionário quinze perguntas fechadas que deram origem a quinze variáveis. Para a análise e interpretação dessas variáveis recorreremos aos procedimentos da análise descritiva simples através de suas frequências, frequências relativas e modas.

Ainda, durante a análise e interpretação dos contributos quantitativos, concorrerá inevitavelmente alguns confrontos ou reforços de valores e interpretações por meio das informações já analisadas e interpretadas das entrevistas com as professoras ou até por meio das perguntas abertas do questionário respondidas pelos próprios alunos.

Assim, o primeiro ponto que observamos, através da variável *CursinhoDeInglês*, foi que a maioria dos alunos da turma de 2010 frequentou ou frequenta um cursinho de inglês fora da universidade.

Quanto a três habilidades linguísticas, nas variáveis *HabiliLeituraFutProfessor*, *HabiliEscritaFutProfessor* e *HabiliAuditivaFutProfessor*, observamos que a moda nas variáveis que se referem às habilidade linguísticas de leitura, escrita e audição foi de muito boa, o que demonstra que os alunos sentem-se seguros e confortáveis quanto a essas suas habilidades. E a habilidade linguística oral, representada pela variável *HabiliOralFutProfessor*, obteve um valor bimodal para a classificação boa e muito boa, que nos diz que alguns alunos ainda apresentam uma certa insegurança na produção oral inglês.

A variável PCN, que corresponde ao nível de conhecimento dos alunos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentou moda de valor bimodal para fraco e razoável o que nos revelou que o conhecimento desses alunos sobre o PCN ainda precisa ser muito trabalhado.

Já no conhecimento acerca das Leis de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação, através da variável LDB, a moda se mostrou com o valor único de razoável que, apesar de mostrar um conhecimento um pouco melhor que o conhecimento dos PCN, ainda assim não se significa uma preparação adequada para um professor.

Ao analisarmos a variável LocalEstágio, notamos que mais da metade dos alunos que estão estagiando o fazem em escolas privadas cuja realidade é totalmente adversa à realidade das escolas públicas. O valor da moda está para o valor Escola Privada o que revela um desconhecimento do que poderiam esses futuros professores encontrar caso, ao se formarem, optassem pela segurança profissional no sistema de ensino público paraense.

A associação entre a teoria estudada e a prática a ser vivenciada através desses estudos mostrou-se uma realidade na visão dos alunos da turma de 2010, pois, a variável Teoria&Prática resultou numa moda de valor SIM. O valor desta variável corrobora com a opinião das quatro professoras que também confirmaram a faculdade de formação docente da FALEM focar nessa associação fundamental entre teoria e prática.

Continuando na sequência das questões fechadas do questionário e suas respectivas variáveis temos a variável PlanejamentoDocente que nos revelou uma moda de valor SIM significando que os alunos da turma de 2010 planejaram sua ação docente antes de uma aula de coautoria no estágio supervisionado, apesar do exemplo de uma de suas professoras não ter, segundo os próprios alunos, planejado suas aulas e por isso prejudicado o andamento das aulas e impedido a conclusão de todo o conteúdo disciplinar. Estudar e aprender o correto, presenciar um exemplo do incorreto e ainda assim agir de corretamente são atitudes e ações de um professor reflexivo, àquele que pensa em suas ações docentes.

A variável *ReflexãoPósPrática* corrobora com o dito acima sobre o professor reflexivo sendo trabalhado nos alunos da turma de 2010, pois ao apresentar uma moda de valor SIM à reflexão sobre a sua prática após uma aula ministrada no estágio monitorado, os alunos acrescentam mais um ponto positivo na construção de um profissional da educação consciente e reflexivo.

A variável *SegurançaNaPrática* nos revela um futuro professor que, de modo geral, já apresenta segurança em sua prática docente, pois mais da metade dos alunos assinalou a resposta SIM o que configurou, claro, uma moda de valor SIM. Apesar dos três comentários, de alguns alunos do curso de formação docente, sobre a insegurança diante de uma turma de alunos: *“Ainda não me sinto preparada o suficiente para encarar alunos da rede pública”*.

Quanto à prática ou não de uma avaliação inicial sobre os conhecimentos prévios dos alunos, a avaliação diagnóstica, a moda para sua variável correspondente, a variável *AvaliaçãDiagnóstica*, apresentou valor SIM. Se entre os alunos, a maioria confirma a utilização da avaliação diagnóstica, entre as quatro professoras, apenas uma aplica tal diagnose. Ou seja, mesmo sem o exemplo através de suas professoras, a maioria dos alunos reconhecem a importância de uma avaliação diagnóstica: *“Sim. Por que para se aplicar uma metodologia devemos partir das necessidades do público alvo”*, ainda que haja outros alunos, futuros professores, que preferem dispensar a avaliação diagnóstica e prosseguir apenas com a avaliação formativa: *“Não. Por que preferiria fazer isso durante o repasse de conteúdo”*.

Os alunos de formandos da turma de 2010 do turno noturno registraram para sua aula ideal a utilização do computador e internet como materiais didáticos, como mostra a moda de valor bimodal da variável *MaterialDidático*. Após essas duas opções de material didático, as duas opções igualmente mais marcadas pelos alunos foram o livro e o *datashow*. Esta moda exhibe que a FALEM é uma universidade bem equipada que prepara professores de

uma geração digital para uma geração de alunos também digital, como nas palavras da Prof<sup>a</sup> 3: *“Então, eles que já são quase nativos digitais, nessa turma não tenho tido grandes dificuldades”* (comentário extraído diretamente do Anexo R que contém o protocolo das entrevistas com as professoras).

Quando o assunto se direciona para o ensino do inglês nas escolas públicas paraenses, os alunos da turma de 2010, em sua maioria, creem que os alunos do sistema de ensino básico público no Pará podem aprender a ler e a escrever em inglês, são 62% para a frequência relativa da variável `EscPúbLerEscrever`.

Nas habilidades oral e auditiva, ainda é a maioria que crê ser possível os alunos das escolas públicas desenvolverem tanto a habilidade da fala quanto a habilidade auditiva. Mas a frequência relativa para a variável `EscPúbFalarOuvir` é menor, apenas 54%, o que demonstra menor crença por parte destes futuros professores no desenvolvimento dessas habilidades nos alunos carentes de nosso Estado.

A variável `EscPúbHabilidades` referencia as habilidades que seriam avaliadas pelo futuro professor ao avaliar uma turma de alunos do sistema de ensino público paraense. A moda desta variável obteve como valor a opção “Todas as Opções”, mostrando uma ponderação quase unânime dos alunos da FALEM no modo de avaliar os alunos de uma escola pública, ou seja, avaliar em todas as quatro habilidades. Tal escolha corrobora com as modas das variáveis `EscPúbLerEscrever` e `EscPúbFalarOuvir` nas quais os alunos declaram acreditar que os estudantes de escola pública são capazes de aprender as quatro habilidades. Ora, assim devem pensar os alunos inqueridos, se eles são capazes de aprender as quatro habilidades, então eles são capazes de serem avaliados também nestas quatro habilidades.

No entanto, na hora de selecionar os instrumentos de avaliação, os alunos da turma de 2010 selecionarem, em sua maioria, dois instrumentos: a prova oral e a prova escrita. Esta

moda de valor bimodal, prova oral e prova escrita, para a variável `EscPúbAvaliação`, mostrou-se uma manifestação compatível com as escolhas realizadas pela maioria dos alunos nos questionamentos anteriores. Apesar de suas limitações e ausência de variedade, dependendo de suas elaborações, a prova oral pode permitir avaliar tanto a compreensão quanto a produção oral, e a prova escrita pode possibilitar avaliar igualmente tanto a compreensão e a quanto a produção escrita.

*Análise e Interpretação Relacional entre as Questões nº 1 e nº 2.*

O questionamento da pergunta nº 1 objetivava, além de conferir quantos dos alunos frequentavam um curso particular de língua estrangeira, compara o desenvolvimento das habilidades linguísticas entre os alunos que cursavam inglês fora da universidade e os alunos que tiveram seus aprendizados da Língua Inglesa adquiridos somente através da faculdade de formação docente da FALEM.

Entre os treze (13) alunos participantes desta pesquisa, dez (10) frequentaram ou ainda frequentam um curso de idiomas. Para estes dez alunos, nas variáveis `HabiliLeituraFutProf`, `HabiliEscritaFutProf`, `HabiliOralFutProf` e `HabiliAuditivaFutProf` a moda foi única: Muio Boa. Tal valor demonstra segurança e confiança nas próprias habilidades linguísticas.

Para os três alunos que afirmaram, na questão nº 1, não frequentar curso de idiomas algum fora da FALEM, para as variáveis `HabiliLeituraFutProf` e `HabiliEscritaFutProf`, apresentaram uma moda com valor Boa, o que ainda demonstra alguma confiança nas próprias habilidades linguísticas. Para a variável `HabiliAuditivaFutProf`, apresentou a moda resultante como Regular, e para a variável `HabiliOralFutProf` não apresentou moda definida, pois entre estes três alunos, houve um aluno que classificou sua habilidade oral como boa, outro se classificou sua

habilidade oral como razoável e o último classificou sua habilidade oral como fraca. Dados que deixam claro que aqueles alunos que frequentaram um curso de idiomas externo à FALEM apresentam mais segurança, maior confiança e maior desenvolvimento em suas habilidades linguísticas no inglês.

Estas informações reforçam a crítica feita pelos alunos nas questões abertas do questionário, entre alguns pontos negativos da FALEM, de que é necessário o aluno ingressar na universidade já com um conhecimento prévio da Língua Inglesa: *“O curso foi feito para quem não sabe o inglês, mas na prática não é isso que acontece, nós temos que ter sim conhecimento prévio”*.

#### *Análise e Interpretação Relacional entre as Questões nº 10, nº 11, nº 13, nº 14 e nº 16.*

O questionamento da pergunta nº 10 objetivava, inicialmente, identificar o tipo de instituição, público ou privado, na qual os alunos da turma de 2010 estagiavam para então identificar as características da realidade escolar na qual eles estavam habituados a tecer sua prática docente. Neste ponto da investigação, entretanto, a questão de nº 10 servirá para outro propósito.

Consideraremos a questão nº 10 como uma pergunta fechada simples e a estudaremos através de sua variável nomeada, agora, de Estágio&Prática. Esta variável Estágio&Prática pode assumir dois valores: SIM para todos os alunos que marcaram um local de estágio qualquer, e NÃO, para todos os alunos que não estão estagiando em local algum. Logo, temos nove alunos estagiando e quatro que não estão estagiando.

Entre os alunos que SIM estavam estagiando, para a variável Teoria&Prática a moda resultou SIM, significando que, a maioria deles logrou perceber a teoria sendo aplicada diretamente na prática. Para a variável PlanejamentoDocente a moda também resultou



SIM, significando que a maioria dos alunos que estavam estagiando planejou a sua aula, mas que também houve aqueles alunos, que mesmo estagiando não planejaram aula alguma.

Continuando entre os alunos que SIM estavam estagiando, para a variável *ReflexãoPósPrática* a moda resultou SIM, significando que apenas um aluno que estava estagiando não fez uma reflexão após a sua prática docente. E para a variável *SegurançaNaPrática*, a moda igualmente resultou em SIM, ou seja, entre os alunos que estavam estagiando, a maioria já se sente seguro para a prática docente.

Entre os alunos que NÃO estavam estagiando, para a variável *SegurançaNaPrática* a moda, igualmente ao valor da moda entre os alunos que estavam estagiando, também resultou em uma moda de valor SIM, apesar da moda entre os alunos que não estavam estagiando apresentar uma frequência relativamente menor (-28%) que a dos alunos que estavam estagiando. E, para estes alunos que não estavam estagiando, as variáveis *Teoria&Prática*, *PlanejamentoDocente* e *ReflexãoPósPrática*, não são aplicáveis em seus casos.

#### *Análise e Interpretação Relacional entre as Questões nº 22 e nº 23.*

O questionamento da pergunta nº 22 objetiva, inicialmente, identificar o nível de confiança que os alunos da turma de 2010 possuem no desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita em inglês no sistema de ensino público paraense. E a questão de nº 23 objetiva identificar o nível de confiança que os mesmos alunos formando possuem no desenvolvimento das habilidades da oralidade e de compreensão auditiva em inglês no sistema de ensino citado.

Agora, esmiuçaremos a questão de nº 23, através de sua representante variável *EscPubFalarOuvir*, de acordo com cada um dos valores assumidos na questão de nº 22, a da variável *EscPúbLerEscrever*.

Oito formandos responderam SIM na questão 22, que acreditavam que os alunos do sistema de ensino público paraense podiam aprender a ler e escrever em inglês. E, a maioria desses oito formandos (frequência Relativa de 75% para a variável EscPúbFalarOuvir), também acredita que as crianças do ensino público paraense podem igualmente aprender a falar e ouvir em inglês.

Cinco formandos responderam NÃO na questão de nº 22, que não acreditavam que os alunos do sistema de ensino público paraense podiam aprender a ler e escrever em inglês. E, a maioria desses cinco formandos (frequência Relativa de 80% para a variável EscPúbFalarOuvir), também respondeu que NÃO, que os alunos das escolas públicas não poderiam aprender a falar e escutar em inglês.

### ***Interpretação do Currículo Realizado na FALEM***

Como porta voz do currículo realizado, para este estudo curricular, nomeamos os alunos formandos da turma iniciada no ano 2010, a turma do turno noturno.

Os alunos da turma selecionada, de forma geral, declararam-se satisfeitos com a escolha profissional e mostraram-se confiantes na importância do professor de inglês para a sociedade e no valor da influência desse profissional da educação na vida de seus alunos.

Mostram-se também críticos e conscientes da desvalorização social e política que o professor de inglês sofre no Brasil. E, apesar da falta de comprometimento e de até falta de planejamento de alguns professores da FALEM, os alunos da turma de 2010 reconheceram seu próprio crescimento profissional em confiança, responsabilidade e disciplina.

Crescimento na sua prática docente e no conhecimento da nova língua são outros ganhos reconhecidos pelos alunos em seu curso de formação docente. Eles também afirmam um grande desenvolvimento nas quatro habilidades linguísticas da Língua Inglesa, muito embora reprochem o preparo nesta área linguística na FALEM não ser suficiente para gerar

uma boa fluência linguística e que o ideal é o aluno já ingressar na faculdade com uma boa base linguística.

A maioria dos alunos afirma haver bastante estímulo para a aplicação da teoria estudada na prática docente ou através do estágio ou através de monitoramento nos laboratórios. Valorizam o planejamento na prática docente e a avaliação diagnóstica como base para esse planejamento. Sentem-se, em sua maioria, seguros para a prática docente e já visualizam o próprio aperfeiçoamento profissional pós-formação, através do aprimoramento de suas habilidades linguísticas, do aperfeiçoamento da prática docente e de futuras pesquisas.

Os alunos da turma de 2010 mostraram-se, em parte, preparados para enfrentar as crianças que fazem parte da geração tecnológica atual, reconhecem a importância de computadores e da internet no aprendizado do inglês e mostram-se dispostos a fazer pleno uso da facilidade proporcionada por esses instrumentos.

Por outro lado, apesar de tecnologicamente preparados, os alunos da turma de 2010 do turno noturno, despontaram pouca consciência das necessidades educacionais, políticas e sociais, de seus futuros alunos, uma vez que seus conhecimentos acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Lei de Diretrizes e Bases são de nível razoável a fraco.

#### **VII. 4.6. O Currículo Avaliado na FALEM**

Uma avaliação curricular implica diversos processos como a seleção de critérios avaliativos e a coleta e análise de dados para poder fornecer informações que podem auxiliar o melhor funcionamento de um programa curricular em todas as suas fases ou em apenas um de seus componentes (Lewy, 1979).

Ao considerar uma avaliação curricular como um estudo curricular, Lewy (1979) considera a avaliação de um ou mais componentes um currículo como um ou mais “subestudos” e afirma que “a avaliação de um programa curricular não é realizada através de

um único estudo”. É a somatória desses “subestudos” sobre certo programa curricular que constitui a avaliação deste programa. (Lewy, 1979)

O “subestudo” comentado por Lewy é um estudo em pequena escala em apenas uma etapa ou em um componente de um programa curricular. E, na presente investigação, de acordo com uma única área-problema detectada na própria experiência da investigadora e que pode estar sendo influenciada pelo curso da FALEM, foi realizada uma avaliação curricular somativa em pequena escala no curso de docência em Língua Inglesa da Universidade Federal do Estado do Pará.

Apesar de envolver diversas fontes de dados acerca da práxis curricular da FALEM, esta investigação não se atreve a descrever-se como uma avaliação curricular em toda a sua multiplicidade e abrangência, pois como postulam Sacristán (2000) e Lewy (1979), uma avaliação curricular é construída por uma equipe profissional de sociólogos, educadores, psicólogos, especialistas, antropólogos, pedagogos, etc. e por um período bem maior que o despendido na presente investigação.

Ao invés de superestimarmos nosso trabalho, reconhecemos nossos limites, focamos no nosso objetivo e observamos com acuidade os dados coletados para, na sequência, interpretá-los à luz do aporte teórico inicial e, quando do momento da confirmação ou não da hipótese selecionada, também interpretá-los à luz da experiência profissional desta investigadora.

### ***Currículo da FALEM: estrutura física, Unesco, disciplinas, contextualização e cultura***

Em uma avaliação curricular enésimos fatores podem ser analisados mesmo quando se está avaliando apenas um componente de um determinado programa curricular. Nesta investigação, direcionamos nossas observações para a definição da estrutura curricular da

FALEM, observamos a interação dos subsistemas curriculares e esmiuçamos as facetas do currículo desta faculdade.

Fizeram parte de nossas observações também a estrutura física da FALEM e dos prédios agregados ou envolvidos na formação docente da FALEM. Tanto o corpo técnico quanto o corpo docente da FALEM foram observados, assim como o pessoal de apoio do Instituto de Letras e Comunicação (ILC).

A estrutura curricular da FALEM, assim como seus subsistemas já foram definidos anteriormente. Das seis facetas de um currículo, nesta investigação do PP da FALEM, já ressaltamos cinco de suas facetas: o currículo prescrito, o adaptado para os professores, o moldado pelos professores, o currículo em ação e o currículo realizado. Estamos, agora, na fase de avaliação do currículo da FALEM segundo os critérios destacados no aporte teórico desta pesquisa.

#### *Currículo da FALEM: Estrutura Física.*

Iniciaremos esta seção do currículo avaliado expondo alguns comentários gerais acerca da estrutura física do curso de formação docente da FALEM.

A estrutura física do prédio da FALEM é nova, é agregada e adaptada ao prédio do ILC. Ainda, com base nos dados coletados nas observações e no protocolo da entrevista com o Diretor, a estruturação e organização do prédio novo da FALEM são totalmente direcionadas para os cursos de formação docente em línguas estrangeiras. As salas são bem equipadas e os laboratórios adequados aos seus propósitos. A FALEM utiliza também salas no pavilhão do Básico, que, dentro do possível possuem também alguns aparelhos eletrônicos. As bibliotecas disponíveis para os alunos buscam constantemente melhorias junto à Direção da FALEM.

Muitos projetos idealizados no primeiro PP da FALEM foram concretizados antes do início desta pesquisa. O novo prédio da FALEM, o suporte tecnológico nas salas de aula, a evolução do projeto do BA<sup>3</sup> para laboratório fixo, etc. O PP da FALEM tem prazo de validade vai até o ano de 2014 e a sua fase de reavaliação já está se iniciando.

*Currículo da FALEM: Quatro pilares da Educação da Unesco na formação do professor.*

Em relação aos quatro pilares da Educação da Unesco na formação do professor: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, todos os pilares são abraçados no curso de formação de professor de inglês da FALEM na UFPA. Porém, há um pilar que precisa ser mais trabalhado: o pilar do aprender a fazer, pois, como todos os estágios universitários, a prática só começa quando o aluno já está quase se formando. É um problema de cultura da Educação Brasileira, mas no caso da docência, assim como o caso da medicina, o estágio deveria começar bem mais cedo e terminar bem mais tarde, como uma residência do curso de formação docente, do modo como falou nosso Ministro da Fazenda Aloizio Mercadante (Pellegrini, 2012).

*Currículo da FALEM: interdisciplinaridade, flexibilidade curricular e contextualização.*

Avaliando, agora, o currículo da FALEM quanto aos aspectos educacionais práticos e aplicáveis, o conceito de interdisciplinaridade no PP da FALEM parece ter cruzado a linha da interdisciplinaridade e evoluído para a transdisciplinaridade (Veiga, 2005). O processo de formação do professor de inglês respeita as linhas entre as disciplinas, mas, no vácuo de aprendizagem entre uma e outra disciplina, o corpo técnico em conjunto com o corpo docente, criam disciplinas que ultrapassam esses limites disciplinares, preenchem esse vácuo e complementam o preparo do futuro professor.

Esta transdisciplinaridade revela outra característica do PP da FALEM: a flexibilidade curricular na formação docente (Veiga, 2005). Esta característica é perceptível através do entusiasmo e do compromisso do Diretor, ambos observados pela entrevistadora e registrados pelo gravador durante a entrevista. Há, na FALEM, uma busca pela constante adaptação tanto às necessidades de suas turmas de alunos formandos quanto à transitoriedade frequente e veloz do mundo social.

O único aspecto educacional prático que precisa ser mais trabalhado na FALEM é o da contextualização (Veiga, 2005) na formação do professor de inglês das escolas do Pará, principalmente, as públicas. Pois, constatamos nas entrevistas com as professoras que, das quatro entrevistadas, apenas uma tinha um pouco de conhecimento da realidade do sistema público de ensino paraense.

*Formação docente na FALEM e a cultura como alteridade e como comunicação intercultural.*

O currículo apresentado no PP da FALEM faz uma breve referência à cultura como alteridade cultural e como comunicação intercultural ao propor o trabalho de reconhecimento pelo aluno da própria cultura através da cultura do outro. O Diretor, em sua entrevista, faz menções à valorização da cultura do outro e da cultura do aluno. Porém, apesar da importância deste tipo de trabalho sociocultural (Bizarro, 2006), esse tópico não pôde ser abordado diretamente nos inquéritos de coleta de dados por razões relacionadas ao acréscimo de tempo e complexidade aos instrumentos de coleta de dados, e nada mais foi dito ou referenciado a essas visões de trabalho envolvendo a cultura.

*Currículo da FALEM: noção de competências na formação docente segundo Maués & Lima.*

Vamos, agora, observar o currículo da FALEM quanto à noção de competências na formação docente segundo Maués & Lima (2005, p. 133) que analisa conforme as três seguintes dimensões: a dimensão do Saber Fazer, a dimensão do Saber Ser e a dimensão dos Saberes Docentes.

A dimensão do Saber Fazer envolve, por exemplo, as experiências e as práticas vivenciadas pelos futuros professores, saberes estes que estão em desenvolvimento nos alunos da turma de 2010 do turno noturno, mas que não são sempre monitoradas pelos seus educadores formadores, pois há alunos que relataram não planejar sua prática pedagógica e outros, declararam não reconhecer a teoria sendo aplicada na prática.

A dimensão do Saber Ser envolve, por exemplo, o desenvolvimento de qualidades sócias comunicativas dos formandos que na FALEM, através da entrevista com seu Diretor, há um empenho dos formadores de professores de inglês em ajudá-los a ser independentes, a valorizar a própria cultura, a reconhecer tanto seu potencial quanto o seu limite, incentivo para valorizar esse potencial e a superar os limites, enfim, o corpo docente, de formadores de docentes, apresentam uma real preocupação em estimular a segurança e a confiança do seu aluno, o futuro professor.

A competência sobre a dimensão dos Saberes Docentes tem duas naturezas: saberes de conhecimento conceitual e saberes de conhecimento prático (Capítulo IV: Currículo & Formação Docente em Inglês na UFPA). Os saberes de conhecimento conceitual nos foram apresentados de forma muito bem trabalhada e adaptada e em constante evolução de acordo com as necessidades acadêmicas dos alunos da FALEM. Tanto a preocupação do Diretor quanto a da sua equipe buscam constantemente o aperfeiçoamento de técnicas de ensino e até criam disciplinas para melhor servir à formação dos professores de inglês.



Continuando sobre os Saberes Docentes, saberes de conhecimento prático no curso da FALEM são igualmente trabalhados na faculdade através de disciplinas direcionadas para a prática, como a que a turma de 2010 está cursando agora: a disciplina de Prática de Compreensão e Produção Escrita em Inglês.

E, ainda, acrescentando a essas duas naturezas dos Saberes Docentes, há um outro conhecimento envolvido na formação docente acrescido por Donnini (2010): a Reflexão. A reflexão é um conhecimento presente e trabalhado no Projeto Pedagógico da FALEM, mas que precisa de uma maior vigilância por parte dos professores formadores. Entre os relatos escritos pelos alunos houve alunos que afirmaram não refletir sobre a prática no estágio após a conclusão da mesma.

*Currículo na FALEM: competências na formação do professor de línguas.*

As Competências na formação do professor de línguas são construídas ao longo da prática docente. Clarisse C. Afonso (Bizarro, 2006) descreve oito competências a serem requisitadas na formação do professor de línguas estrangeiras, são cinco competências provenientes do Conselho Europeu acrescidas de três competências sugeridas por Clarisse C. Afonso (Capítulo IV 2.2).

Através dos dados coletados nesta investigação curricular do curso de formação docente em Língua Inglesa da FALEM na UFPA, foi possível identificar, entre as oito, seis competências trabalhadas e desenvolvidas nesta faculdade: a competência no conhecimento declarativo que se refere ao conhecimento do ensino formal e empírico de uma nova língua. Na FALEM, há cinco disciplinas direcionadas para o aprendizado do inglês e outras disciplinas direcionadas para o aprendizado de como ensinar inglês, como a disciplina de Prática de Compreensão e Produção Oral.

A competência existencial, a que se referencia ao aprimoramento da personalidade e da atitude do professor como profissional e como pessoa através do reconhecimento de si e do outro, também é articulada no currículo da FALEM, fatos perceptíveis tanto no PP da FALEM (3.1.1 Princípios Éticos) quanto na entrevista com o Diretor.

A competência comunicativa que diz respeito tanto ao entender o outro quanto ao fazer-se entender pelo outro também é trabalhada na FALEM através das competências pragmáticas (através de disciplinas direcionadas para a prática e através do estágio monitorado), através das competências linguísticas (através de disciplinas que trabalham os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas) e das competências sociolinguísticas (condições socioculturais como as citadas pelo Diretor em seu trabalho na disciplina de Culturas Anglófonas).

A competência da Aprendizagem, o saber-aprender, é trabalhado na FALEM através de disciplinas como a Aprender a Aprender. E a competência em multimídia, principalmente na utilização do computador como meio de aprendizagem de línguas, na FALEM configura um trabalho através da disciplina de Tecnologia no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

A competência intercultural que incide no desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria cultura através da cultura do outro, também é trabalhado na FALEM, como é declarado pelo Diretor: *“... é pra mostrar pra eles que cultura é cultura e é importante e não tem uma cultura melhor do que a outra e eles têm que valorizar sempre e não achar que a cultura do outro é melhor”*.

Há duas competências que, apesar de serem trabalhadas pela FALEM, foram reconhecidas pelas informações obtidas pelos instrumentos de investigação como requerentes de maior atenção no seu desenvolvimento adequado na turma de 2010, foco deste estudo nesta investigação. Uma dessas competências é a Competência de Ensino que, quando

questionados sobre alternativas de materiais didáticos, caso os padronizados não estejam disponíveis, vários alunos formandos revelaram pouca disposição para adaptar o programa curricular às necessidades de seus alunos e recorreram às facilidades nada suficientes do livro e da dupla caderno-caneta, o pode incorrer na tentação de seguir um processo de ensino e aprendizagem de inglês numa sequência simples e gramatical.

Outra competência também trabalhada pela FALEM, mas que na turma de 2010 do turno noturno deve ser observada com mais cuidado é a competência da realização que está ligada ao por em prática a teoria apreendida. Apesar da maioria dos alunos confirmarem ter segurança para ministrarem uma aula sem monitoramento algum, houve alunos que fizeram escolhas e comentários esdrúxulos para um planejamento, para uma reflexão pós-prática e para as avaliações de seus futuros alunos.

### ***O Currículo da FALEM: avaliação pelos professores e pelos alunos***

Nas entrevistas e nas questões abertas do questionário, professoras e alunos foram requisitados a comentarem opiniões próprias acerca do curso de formação docente em Língua Inglesa da FALEM, e citarem pontos positivos, pontos negativos e pontos a serem melhorados no curso.

#### ***Formação Docente: avaliação diagnóstica.***

A avaliação diagnóstica para a formação dos professores de inglês está prevista no PP da FALEM, e este documento enfatiza a importância de um levantamento breve sobre o conhecimento prévio dos alunos, logo no início de cada módulo semestral (Apêndice U, Resumo do PP da FALEM, 4.4). Entretanto, apenas uma das professoras relatou praticar este tipo de avaliação: “*A gente sempre faz numa primeira aula, faz perguntas. Quais tipos de poesias vocês conhecem, quais os poetas americanos, poetas ingleses...*”. As outras três

professoras declararam não haver tempo para uma avaliação diagnóstica: “*Não [não dá para fazer]*”.

Como reflexo desta duplicidade crítica entre as professoras sobre realizar ou não a avaliação diagnóstica, nós podemos citar a opinião dos alunos para a sua futura prática docente. Os contributos quantitativos apontam para uma maioria de alunos que concordam em realizar esta avaliação: “*Sim. Por que para se aplicar uma metodologia devemos partir das necessidades do público alvo*”. Entretanto, o valor da frequência relativa apresentada está dividido entre dois valores expressivos e opostos (54% para SIM e 38% para NÃO), o que é corroborado pela opinião escrita dos alunos que discordam da prática da avaliação diagnóstica: “*Não. Já é possível identificar na primeira semana os alunos mais introspectivos e os mais extrovertidos. Bem como os que têm interesse em aprender o idioma e quem não o tem*”.

#### *Formação Docente: Avaliação Formativa.*

O Diretor da FALEM comenta a importância da avaliação formativa: “*É trabalhoso, meio desgastante. Mas é muito proveitoso porque a gente vê o aluno crescendo*”, comenta como ocorre a avaliação formativa na sua faculdade: “*Na medida do possível, os professores tentam atender [aos critérios de uma avaliação formativa]*”, mas lamenta que nem todos os professores estão preparados para esta prática: “*Não são todos os professores que trabalham com avaliação formativa, porque é um conceito novo, o professor tem que se sentir muito seguro até pra dar uma nota pro [para o] aluno sem ser injusto*”.

As quatro professoras, no entanto, afirmaram, com segurança, praticar a avaliação formativa: “*Então, a cada aula, a cada atividade que a gente faz, eu estou sempre avaliando, recolhendo, corrigindo o que eles fizeram*” e “*... A gente faz uma avaliação ao longo do semestre, uma avaliação contínua*”.

*Formação Docente: Avaliação Somativa.*

O Diretor da FALEM reconhece o valor da avaliação somativa: *“Eu acho que o único dispositivo de saber se o aluno... Ainda é esse, avaliação [somativa]”*, mas explicita suas restrições: *“... Ele [o professor] não tem noção do processo, e o professor ... só quer o produto final. Esse é um dos problemas da avaliação somativa, aquela que só “tá” [está] interessada no resultado”*.

As professoras entrevistadas da FALEM são profissionais que se interessam pelo processo de aprendizagem e fazem o acompanhamento do desenvolvimento de seus formandos através da avaliação formativa, finalizam, então, com uma avaliação somativa através de diversos meios: *“Uma delas é por meio das apresentações. Eles têm de me entregar o plano de aula e eles têm de apresentar, com recurso”* e *“Em todas as habilidades... Na prova escrita tem uma parte que é listening [compreensão auditiva], tem uma parte que é de writing [produção escrita], uma que é de Reading [compreensão escrita],... E, posteriormente, eles fazem uma prova oral [produção oral] também”*.

*Currículo FALEM: relação tempo & conteúdo nas disciplinas.*

Quanto à relação entre o tempo disponibilizado para a disciplina e o conteúdo a ser ministrado pelo professor, existe uma discrepância entre os relatos das professoras e o dos alunos formandos.

Apesar das professoras serem unânimes ao afirmar que a carga horária das disciplinas é adequada: *“Mas a carga horária da disciplina é apropriada, sim”* e *“... Eu percebi que dá e que sobra tempo pra gente praticar algumas dificuldades que venham a acontecer”*, os alunos discordam veementes, não exatamente por uma inadequação de carga horária, mas por má utilização deste tempo: *“Sim, pois a professora não fazia cronograma de suas aulas”*, *“Seu conteúdo não foi ministrado por falta de organização da professora (não tinha planejamento*

*de aula)” e “Por falta de tempo, pela greve e por falta de organização de alguns professores”.*

*Currículo FALEM: relação teoria & prática no curso de formação docente.*

Quando questionadas acerca da existência ou não de uma relação adequada entre a teoria ministrada em sala de aula e a prática dos alunos, as professoras não foram específicas e se limitaram a comentar sobre possibilidades: “... às vezes, existe um distanciamento e a gente não consegue encurtar [a distância entre teoria e prática]”, “Eu vejo que há possibilidade de trazer a realidade da profissão” e “Depende muito do professor. Né... Assim... Há estímulo pra prática...”.

Os alunos tiveram opiniões divididas, apesar da análise descritiva simples dos contributos quantitativos apresentarem uma moda única de valor SIM significando haver uma boa relação entre teoria e prática: “... Ajudou a repensar os métodos de ensino de L. E. (Língua Estrangeira), e por que devemos fazer isso”.

Porém, ao observarmos os valores das frequências relativas notamos que um número significativo de alunos respondeu que talvez (Freq. Relat. de 23%) haja essa relação adequada: “Talvez. Pouco, pois eu já havia estudado muitas outras práticas”; e, outros alunos, mesmo em minoria (Freq. Relat. de 8%), afirmaram não haver relações entre teoria e prática: “Não vi. Muito do que é aprendido no curso de licenciatura não funciona em sala de aula. Ou por falta de infraestrutura ou (e principalmente) ou desinteresse do aluno”.

*Currículo FALEM: dificuldades apresentadas pelos alunos formandos.*

Todos os inquiridos comentaram variadas dificuldades enfrentadas pelos alunos formandos, todos incluindo o Diretor do Centro, as quatro professoras atuantes na turma de 2010 que foram entrevistadas e os alunos através de suas respostas abertas no questionário.

O Diretor comentou a dificuldade de aprendizagem de muitos alunos formandos: “*Eles auxiliam o aluno que está com ... dificuldade de aprendizagem, não é aluno que tá fraco que vai ter aula de reforço, é o aluno que não sabe estudar, às vezes,...*”. Dificuldade esta que originou o projeto do BA<sup>3</sup>, atual laboratório BA<sup>3</sup>.

As professoras, por sua vez, comentaram basicamente três tipos de dificuldades que elas observaram os alunos sofrerem. Foram citadas as dificuldades com a estrutura da Língua Inglesa: “*Alguns deles têm dificuldade com algumas estruturas da língua que são diferentes do português*”, as dificuldades no desenvolvimento da habilidade oral: “*É o oral, né? É falar, né? Acho que a maior dificuldade é quase sempre a produção oral*”; e as dificuldades de aprendizado por falta de uma base de conhecimento adequada: “*Muitos deles entraram aqui com o pensamento, ..., de que vão aprender o [idioma] inglês aqui. E não é assim. O curso já requer que você tenha uma vivência da língua, “um” certo nível de proficiência*”.

E, os alunos confessaram dificuldades por falta de base de conhecimento anterior: “*... o professor levava em consideração quem já tinha um conhecimento anterior e falava melhor inglês*” e “*Não tive uma boa base (não fiz curso de inglês)*”. Muito embora, os contributos quantitativos analisados apontarem que a grande maioria (Freq. Relat. De 77%) dos alunos já frequentaram ou frequentam um curso de idiomas. Ainda, para os alunos que frequentaram um curso de idiomas, nos contributos quantitativos, a moda para as quatro habilidades apontou para “Muito Boa”. Dado este que pode ser um indício de, apesar de preparados, a insegurança impera, mesmo que estes mesmos alunos tenham afirmado possuir segurança na prática (variável SegurançaNaPrática de moda SIM em 69% na freq. Relat.).

Também, os alunos comentam dificuldades por causa da complexidade dos textos utilizados pelos professores: “*... por os textos serem complexos*”, e apontam algumas dificuldades por falta de tempo: “*Exigia muita leitura e resolução de muitos exercícios. Nem sempre eu possuía todo o tempo necessário*”. Devido a turma em estudo aqui frequentar a

faculdade no turno da noite, a dificuldade por falta de tempo é esperada, pois, de forma geral, os alunos deste turno trabalham no período diurno.

*Currículo como via de controle sobre a prática de ensino.*

O Diretor tenta observar a práxis curricular da faculdade com acuidade e para uma visão mais precisa do que realmente ocorre ele utiliza vários pontos de vistas sobre a mesma realidade e escuta o que dizem os professores, os funcionários e os alunos: “*Tem [no questionário] um campo “pro” [para o] aluno deixar comentários... Nisso a gente vai detectando problemas...*”.

E os alunos, por sua vez, mostraram-se atentos á sua formação, críticos e bem à vontade na hora de ressaltar tanto os pontos positivos quantos os negativos da FALEM: “*Falta de comprometimento de alguns professores*”.

*Estrutura da FALEM: Quadro docente.*

Apesar do Diretor, durante a entrevista, não recordar exatamente o número de professores, substitutos, especialistas, mestres ou doutores: “*Teria que dar uma olhada com calma para te dar estes dados mais precisos*”, tanto os alunos mostraram-se satisfeitos com o quadro docente de seu curso de formação: “*... Ter um contato real com nativos da língua [professores nativos]*” e até as próprias professoras elogiaram o quadro de professores: “*Professores qualificados estão ministrando as aulas*”.

*Estrutura da FALEM: bibliotecas & livros.*

Apesar do Diretor comentar o crescimento do número de livros didáticos e especializados disponíveis nas bibliotecas: “*Bom, a nossa biblioteca setorial ... “tá” [está] muito bem servida*” e “*... boa parte dessas referências, que estão nas ementas do nosso PP, estão aí na Biblioteca Central*”, os alunos ainda precisam adquirir livros e se ressentem do



alto custo: “... *muito caros [os livros]*”. Os alunos reconhecem a qualidade dos livros utilizados: “*Os livros utilizados são exelentes*”, porém a limitação econômica existe e é confirmada pelo próprio Diretor: “... *a maioria dos nossos alunos de graduação vieram [veio] de escola pública*”.

#### *Estrutura da FALEM: Equipamentos Didáticos.*

O Diretor comenta uma das conquistas da faculdade que são as salas bem equipadas: “*Mas aqui [no prédio da FALEM] já tá bem melhor, já tem um computador em cada sala, caixa de som com datashow, já fixo na parede. Nós melhoramos um pouquinho as instalações*”, ponto positivo da faculdade reconhecido por três professoras: “... *As nossas salas também são todas equipadas, apropriadas para o ensino de línguas, têm todos os equipamentos necessários para uma boa aula*”. Apenas uma professora comentou uma necessidade de equipamentos mais modernos no laboratório de informática: “... *O laboratório de informática que eles têm ali é uma coisa que poderia ser melhorada, poderia ser mais bem equipado... Mais moderno, e mais computadores...*”.

#### *Estrutura da FALEM: Inovações.*

Apesar das inovações administrativas citadas pelo Diretor e confirmadas no PP da FALEM: “... *A gente tem o núcleo de desenvolvimento estruturante que são os chefes de câmara que eu te falei, né?*”, os alunos ainda se ressentem de simples problemas como o horário noturno da secretaria: “... *Setores como secretaria, por exemplo, fecham cedo, dificultando o acesso do aluno [do turno noturno]*”.

#### ***Interpretação do Currículo Avaliado da FALEM***

De acordo com o artigo 43 da LDB, uma das finalidades da Educação Superior Brasileira é, na formação superior do professor de Língua Inglesa, a de estimular o

desenvolvimento tanto do espírito científico quanto do pensamento reflexivo deste futuro profissional da educação (BRASIL, 2010).

O PP da FALEM, como o currículo prescrito para aquela comunidade de formandos, enfatiza o desenvolvimento de um profissional científico, e o Diretor comenta projetos de desenvolvimento de *softwares*, mas algumas professoras relataram a falta de estímulo para a pesquisa.

O profissional reflexivo a ser construído através da faculdade da FALEM também é comentado no PP, entretanto, nas entrevistas as professoras nada abordam sobre o tema, mas os alunos afirmam ter atitude reflexiva após suas práticas no estágio monitorado (variável ReflexãoPósPrática com moda em SIM, 69%)

Para o processo de ensino e aprendizagem do inglês no sistema de ensino público paraense é essencial a observância dos dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essas orientações didático-pedagógicas são mencionadas uma única vez no PP da FALEM.

Nas entrevistas com as professoras não houve comentário algum direcionado para o PCN. O PCN não foi um tema abordado pela entrevistadora, porém, as entrevistadas comentaram igualmente sobre alguns temas diversos dos abordados na entrevista, mas para diretrizes da educação nacional, não houve comentário algum.

Nas respostas dos alunos, de acordo com a análise descritiva simples dos contributos quantitativos, a maioria dos alunos possui um conhecimento dos PCN de fraco a razoável; e o conhecimento sobre as Leis de Diretrizes e Base, a LDB, o conhecimento dos alunos é apenas razoável (variável PCN com moda em fraca/razoável, e variável LDB com moda em razoável).

Logo, apesar de essenciais, os temas transversais, as relações entre linguagem e sociedade no processo de ensino do inglês, presentes no PCN do Ensino Fundamental, não foram abordados.

O Diretor ainda comentou sobre as variações linguísticas, tanto da língua estrangeira quanto da língua materna, e questões acerca da desmistificação da homogeneidade de certas culturas através da exploração de temas sobre pluralidade cultural (Brasil, 1998), temas presentes nos PCN. No entanto, notamos que os formandos podem até estar abarcados neste processo de aprendizagem multicultural mencionado pelo Diretor da FALEM, mas não parecem estar conscientes deste processo no qual estão imersos.

## **VII. 5. O Currículo da FALEM & As Escolas Públicas**

A FALEM, na UFPA, é maior provedora de professores do estado do Estado do Pará. Esta faculdade oferece o curso de formação docente de maior qualidade neste Estado. Durante as entrevistas e também em algumas questões do questionário, foram inqueridos dos participantes desta pesquisa o que conheciam acerca do sistema de ensino público estadual do paraense, o que pensavam desta realidade e o que o curso de formação docente em Língua Inglesa estava fazendo a respeito de tudo isso.

Nesta seção, analisamos o que foi relatado por cada um dos agentes do sistema educacional da FALEM que participaram desta pesquisa. Começamos com as informações da entrevista do Diretor, em seguida, analisamos as informações cedidas pelas quatro professoras e, finalizamos com as declarações dos alunos sobre as escolas públicas.

### **VII. 5.1. Entrevista com o diretor.**

Na entrevista com o Diretor da FALEM, ele foi, inicialmente exposto ao processo de ensino-aprendizagem de inglês insatisfatório nas escolas públicas paraenses e, posteriormente

questionado sobre em que momento problema é debatido com os formandos do curso de Língua Inglesa.

O Diretor comentou que a realidade já foi vivenciada por grande parte dos alunos formandos, que, em sua maioria, estudaram nas escolas públicas paraenses: *“... A gente fala do o que seria o ideal de ensinar e a maioria dos nossos alunos de graduação vieram de escola pública e eles entram em conflito: ‘Mas, professor, o que o senhor tá [está] falando não dá pra gente aplicar na escola pública, isso é ilusão’”*.

Depois, o Diretor comentou da consciência que o futuro professor precisa desenvolver: *“Mas eu acho que está um pouco relacionado com o sonho de ser professor. Que também é um pesadelo [risos]. Porque o professor não vai encontrar um ambiente de trabalho ideal, onde ele tem material, tem datashow”*.

E, em seguida, o Diretor comentou sobre a realidade do dia-a-dia de um professor de inglês no sistema de ensino estadual público paraense: *“Mas eu acho que é parte do processo, o que você consegue, você obtém, mas com muito sacrifício, brigando muito, tendo muita reunião com os próprios professores, não se deixando se marginalizar ou tomarem o teu horário: ‘Ah, inglês é menos... É só uma hora por semana’. Não, tem que brigar para ter duas, ter três,... Tudo isso, o professor tem que brigar pelo espaço dele.”*

### ***Interpretação: Entrevista com o Diretor***

O Diretor é um profissional de educação assaz comprometido com o cargo de direção que no momento ocupa. Demonstrou um amplo conhecimento da implexa práxis curricular da FALEM. Evidenciou grande entusiasmo tanto por suas práticas docentes quanto por sua nova função. Falou com segurança sobre transdisciplinaridade e sobre cultura como alteridade e como comunicação intercultural. Mostrou completo envolvimento com o curso de formação docente em línguas estrangeiras da UFPA.

O Diretor, durante a entrevista, acenou com a cabeça algumas vezes de modo a concordar que a maioria dos professores busca a estabilidade econômica e que este sonho, para um recém-formado, só pode ser concretizado através do concurso público para professor do sistema de ensino estadual ou municipal, cuja realidade de ensino precária é a causa desta investigação.

E, infelizmente, apesar de concordar que seus alunos formandos buscam a estabilidade econômica através do sistema de ensino público, durante a entrevista, nada foi comentado sobre orientações aos alunos formandos do como atuarem em meio a circunstâncias tão adversas.

#### **VII. 5.2. Entrevista com as professoras.**

Apesar de serem apenas quatro professoras, o número de comentários por tema relacionado com o sistema de ensino público paraense e com o processo de ensino e aprendizagem nestas escolas públicas vão muito além de apenas quatro comentários, pois cada professora discursou sobre esse tema em mais de um momento durante a entrevista e sobre diferentes pontos de vistas. E claro, independentemente do momento que foi realizado tal comentário e se ele for pertinente aos objetivos desta investigação, ele está nesta seção da tese.

#### ***Experiências de Ensino nas Escolas Públicas***

A experiência de três professoras é nula, apesar de uma delas estar iniciando agora no sistema de ensino público paraense: “... *Nunca trabalhei*”, “*Na escola pública nunca trabalhei*” e “... *Eu sou professora concursada e vou começar a minha primeira aula amanhã*”.

A única professora que atuou no sistema de ensino público paraense, o fez através de oficinas: “*Já tive essa oportunidade, na municipal, ensino básico*” e “*Eu dei oficinas já,...*”

nessas escolas públicas tipo Jurunas [bairro da capital, de população muito pobre]. Esta professora reconhece e lamenta a carência de material didático nas escolas públicas: “*Não tem, ele [o Ensino Estadual] tem muito pouco*”.

### ***Ciência da Realidade das Escolas Públicas no Pará***

Com ou sem experiências, na entrevista, todas as professoras são questionadas sobre o conhecimento da realidade precária das escolas públicas, comentários estes necessários para a entrevistadora se certificar do quanto desta realidade cada professora conhece.

Uma professora confessou nada conhecer, mas que já escutara comentários: “*Só de ouvir falar, mas não gosto de comentar sobre o que não tenho certeza*”.

As professoras que conheciam, lamentaram tal realidade: “*Sei, sei. É baixinho. Baixíssimo. Tem muitas limitações*” e “*Essas dificuldades dentro da escola pública existem e são muito grandes*”.

Uma professora nomeia um grande empecilho no processo de ensino e aprendizagem do inglês nas escolas públicas paraense: “*... Era essa questão de horário, do tempo de aula que eles têm [duas ou três aulas semanais de 45 min], que eu acho curto pra quem quer trabalhar as quatro habilidades*”. E outra indica o desempenho inadequado do professor de inglês que atua nessas escolas como um entrave no aprendizado do novo idioma: “*Então, eu vejo que barra em muitas coisas, e uma delas é a limitação do próprio professor*” e “*Mas, ... boa parte disso se dá pela... Pelo próprio comodismo do professor*”.

Houve ainda uma professora que reconheceu e brincou com o precário aprendizado do inglês no sistema de ensino público no Pará: “*... Pelos alunos que eu pego, do pessoal de pedagogia que vem basicamente do ensino público, eles praticamente não tem conhecimento nenhum. Eu até brinco com eles que eles chamam o verbo to be de ‘tóbi’, né*”.

### ***Preparação do Futuro Professor***

As professoras foram expostas a detalhes acerca das carências de material didático, do número inadequadamente grande de alunos por sala de aula e sobre a carga horária insuficiente disponibilizada para a disciplina de inglês nas escolas públicas paraenses de ensino fundamental e médio. Então, após esses detalhes esclarecedores, as professoras foram questionadas sobre o como, de acordo com a realidade das escolas públicas estaduais paraenses, esse novo professor é orientado para agir.

Neste ponto, as professoras se dividiram em dois grupos, o grupo que acha que os alunos estão preparados para essa realidade: *“Eu acho que sim”* e *“Sim. Sim. [o curso] Está preparando [o aluno] justamente para este tipo de realidade”*.

E o grupo de professoras que discorda do primeiro grupo e acha que os alunos formandos não estão preparados para a realidade do ensino público paraense: *“Talvez eles não estejam preparados para essa realidade que eles vão ter pela frente”* e *“Não estão preparados”*.

### ***Recebimento de Orientações Práticas***

Na entrevista, as professoras foram solicitadas a comentar sobre o preparo dos alunos para uma prática pedagógica nas escolas públicas paraenses. As respostas foram diversas, algumas comentaram que o aluno está ciente da realidade, outra disse que ele deve se adaptar e outra, que o aluno deve ser criativo. Mas houve uma professora que assumiu que talvez, eles, os professores, não estejam preparando o aluno formando para esta realidade: *“Eu acho que a gente tem uma ideia aqui... de que a gente vai falar inglês o tempo todo em sala de aula, mas é que eu acho que não acontece em escolas públicas... Nós talvez até tentemos [orientar os alunos]...”*.

Uma professora comentou a consciência do aluno acerca do que ele não vai encontrar na rede pública de ensino, como se estar ciente da realidade fosse suficiente para um professor estar preparado para atuar: “... *Eu acho que os alunos estão cientes que não vão encontrar na escola pública o que eles vão encontrar numa escola particular, todos os recursos tecnológicos que hoje fazem parte do ensino-aprendizagem de língua*”.

Outra professora citou a adaptação docente como um preparo para encarar a realidade precária e difícil das escolas públicas paraenses: “*O professor de línguas é um professor que está constantemente sendo colocado em situação difícil em sala de aula... Tem que encarar isso com naturalidade... Tentar fazer o melhor... Tem que se adaptar*”.

E a criatividade foi o tipo de preparo docente mais cotado como orientação prática para dos novos professores ao ministrarem aulas de inglês nas salas de aula lotadas de alunos nas escolas públicas: “*A criatividade do professor é a arma pra motivar os alunos a aprender, se ele não tiver esses recursos em mãos*”, “... *Eu acho que o professor criativo consegue vencer algumas barreiras, né?*” e “*Porque, [quanto] menor o número de recursos, mais disposição, mais criatividade, mais esforço vai requerer de você como professor*”.

### ***Interpretação: Entrevistas Professoras***

As professoras que estavam atuando na turma de alunos formandos iniciada no ano de 2010 são professoras qualificadas que se dedicam com seriedade e entusiasmo ao seu trabalho docente. No entanto, elas possuem um conhecimento mínimo das condições de trabalho dos professores que atuam no sistema de ensino público paraense e trazem pouca ou nenhuma experiência de prática docente nestas instituições.

Todas as professoras entrevistadas têm razão, de certa forma, quanto ao preparo de um professor para atuar frente às grandes dificuldades presentes nas escolas públicas. Sim, o



primeiro passo é conscientizar o aluno formando da realidade a ser enfrentada, e, diante de tantas barreiras, qualidades como facilidade de adaptação e criatividade ajudam com certeza.

Entretanto, consciência, adaptação e criatividade não constituem orientações concretas para quem está disposto a encarar situações tão adversas em busca de uma estabilidade econômica numa instituição estadual. Acreditamos que o futuro professor das escolas públicas paraenses precise de orientações e práticas mais realizáveis para superar a ausência quase total de material didático adequado, as turmas numerosas e a heterogeneidade das crianças, e, então, ser capaz de ministrar uma aula de inglês contextualizada, interessante e significativa para seus alunos, em apenas quarenta e cinco minutos de aula.

### **VII. 5.3. Questionário dos alunos.**

As questões presentes no questionário estão ordenadas, a cada certo número de perguntas, em ordem crescente para algum objetivo. A partir da questão de nº 19, o aluno é levado a pensar em uma prática docente na sala de aula do sistema de ensino público paraense. Primeiro, ele pensa em que ações terá para conhecer a nova turma (avaliação diagnóstica), escolhendo em seguida quais materiais utilizaria (questão nº 20), momento em que é levado a se deparar em uma aula de inglês sem aqueles materiais didáticos inicialmente selecionados por ele (questão nº 21).

Nas próximas perguntas, o futuro professor deve revelar suas crenças quanto ao aprendizado do inglês nas escolas públicas. Nas questões nº 22 e nº 23, ele confessa acreditar ou não no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em inglês pelos alunos da rede pública de ensino.

### ***SIM Para o Desenvolvimento das Habilidades de Compreensão e Produção Escrita***

A crença no desenvolvimento das habilidades comunicativas de compreensão e produção escrita obteve, nos contributos quantitativos, uma maioria de frequência relativa de

62% entre os alunos que acreditavam na real possibilidade de um aluno do sistema de ensino público paraense aprender a ler e escrever em inglês (variável *EscPúbLerEscrever*). Aqui estão as justificativas dos alunos que creem ser possível o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da leitura nos alunos de escolas públicas do Pará.

Entre as justificativas dadas pelos alunos para a sua opção escolhida, há aquelas que indicam o interesse do aluno e a dedicação do professor como requisitos básicos para o aprendizado acontecer: *“Acho que tudo depende da vontade do aluno e da vontade do professor em ensinar”*, *“Claro, basta o aluno ser esforçado e interessado pela disciplina”*, *“Sim. O professor tem que estimular o seu aluno”* e *“Depende do incentivo do professor sobre o aluno e aluno querer aprender”*.

Houve comentários direcionados a questões trabalhistas: *“Sim, porém é muito difícil dadas as condições de pouca infraestrutura, baixo salário, etc.”* e *“Melhores salários e estruclas”*. E comentários direcionados a questões curriculares: *“Sim. Se houver uma maior valorização da língua inglesa, isso será possível, assim como a (disciplina de) matemática e o português são valorizados”*.

Alguns alunos mencionaram algumas práticas metodológicas como: *“Sim... No entanto, é mais fácil trabalhar com textos e explicá-los”* ou *“Claro, só é preciso mais atenção para isso”*.

### ***NÃO Para o Desenvolvimento das Habilidades de Compreensão e Produção Escrita***

Entre os treze alunos participantes desta pesquisa, oito declararam sim, que os alunos podem aprender a ler e escrever nas escolas públicas, mas cinco alunos declararam que não, que isso não seria possível.

Entre as justificativas dos alunos que não creem ser possível o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da escrita nos alunos de escolas públicas do Pará está

a desvalorização do inglês: *“Por que não existe um incentivo ao aprendizado da língua e as nossas escolas são relapsas quando há materiais adequados e há conteúdos atualizados da língua. Enquanto houver somente o “A,B,C” de repasse, não teremos alunos capazes a (de) ler e escrever em inglês”*

Alguns alunos criticaram a insuficiente carga horária para o aprendizado da Língua Inglesa: *“A carga horária é muito pequena, além de que não há incentivo para o professor”* e outros a falta de recursos adequados: *“Não. Pela baixa qualidade de (pouco tempo) tempo, (pouca qualidade) recursos e ensino”*.

Ainda houve um aluno que questionou a falta de compromisso docente no sistema de ensino público paraense: *“Não. Por que na maioria das vezes o professor não tem um compromisso real com o aluno”*.

### ***SIM Para o Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas de Compreensão e Produção Oral***

Os alunos foram questionados sobre suas crenças acerca das reais possibilidades de um aluno do sistema de ensino público paraense aprender a ouvir um enunciado em inglês, compreendê-lo e responder oralmente também em inglês. Nos contributos quantitativos, a frequência relativa para os alunos que creem no desenvolvimento das habilidades comunicativas da compreensão e produção oral nos alunos das escolas públicas foi de apenas 54% (variável EscPúbFalarOuvir).

Para alguns alunos formando, o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral nos alunos de escolas públicas do Pará depende de investimentos: *“Sim. Claro, só é preciso... Melhores salários e estruças”*, *“Sim. Investimento deve haver p/ (para) o aprendizado”* e *“Sim. Precisamos de um maior investimento para que isso aconteça”*.

Há os alunos que acreditam no desenvolvimento dessas habilidades, mas declaram que essa aquisição depende do professor: *“Depende dos recursos utilizados e do professor”* e, em contrapartida, há os alunos que afirmaram que tudo depende do aluno: *“Sim, pois alunos com determinação de aprender a língua inglesa conseguem falar e ouvir em inglês”* e *“Sim. Pois, existem alunos que são autônomos no processo de aprendizagem”*.

Porém, também houve alunos que asseguraram o desenvolvimento das habilidades da audição e da oralidade depender tanto do professor quanto do aluno: *“Depende muito de seu interesse próprio [do aluno], de incentivos de professores e de recursos disponíveis a ele”*

### ***NÃO Para o Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas de Compreensão e Produção Oral***

A crença ou descrença no desenvolvimento das habilidades comunicativas de compreensão e produção oral obteve, nos contributos quantitativos, entre aqueles alunos que não creem no desenvolvimento dessas habilidades uma frequência relativa de 46% (variável EscPúbFalarOuvir).

Ao justificarem sua descrença no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral nos alunos de escolas públicas do Pará os alunos culpavam a falta de recursos no sistema público de ensino e a consequente ausência de motivação: *“Não. Desmotivação é maior na rede pública, falta de infraestrutura também é grande. Sem recursos e motivação se torna bem difícil aprender a falar e ouvir”* e *“Não. Por que... não há recursos para um melhor desenvolvimento das habilidades”*.

Alguns alunos formandos consideraram a falta de tecnologia como a causa de sua descrença: *“Não. Pois, o professor é importante nesse aspecto de ensinar a pronunciar, mas também o uso de tecnologias é indispensável, sendo este precário na rede pública”*.

Outros alunos apontaram a insuficiente carga horária das aulas de inglês: “*Não. Por que a carga horária não é suficiente... para um melhor desenvolvimento das habilidades*”.

Ainda houve um aluno que afirmou: “*Não. As aulas nas escolas públicas não estão voltadas para a oralidade*”. Não sabemos a razão de seu comentário. Ou ele fez esta afirmação baseado na cultura do ensino do inglês direcionado para o Vestibular, ou se tomou como base o PCN que, apesar de tratar a prática da oralidade de acordo com a disponibilidade de tempo e condições do professor, acaba por enfatizar a importância da formação do aluno como um cidadão comunicativo e fluente no idioma estrangeiro.

### ***Interpretação: Respostas dos Alunos Através do Questionário***

Os alunos da turma de formandos iniciada no ano de 2010, no turno noturno, foram descritos por três professoras como alunos interessados e comprometidos. E, ao serem observados pela investigadora deste estudo, os alunos se revelaram envolvidos e entusiasmados com o seu curso de formação. Diante da presente pesquisadora e de sua tese, os alunos formandos se mostraram simpáticos e, em relação ao estudo proposto na pesquisa, os alunos foram empáticos, pois o tema despertou muito interesse nos mesmos.

Os alunos da turma de 2010 do turno noturno exibiram uma consciência razoável acerca da realidade vivenciada por um professor do sistema público de ensino como a falta de estrutura nas escolas, ausência de material didático adequado, a desvalorização da disciplina do inglês e os baixos salários docentes.

Quanto a esta realidade, esses alunos formandos foram questionados sobre o possível desenvolvimento das habilidades comunicativas de compreensão e produção oral e escrita nos alunos das escolas públicas estaduais paraenses.

A maioria dos alunos afirmou ser possível o desenvolvimento das habilidades comunicativas de compreensão e produção escrita no sistema de ensino público, mas vinculam

a concretização deste aprendizado exclusivamente à presença de recursos didáticos, ao interesse do aluno e ao estímulo por parte do professor. E aqueles que declararam não ser possível o desenvolvimento dessas habilidades, acusaram ora a falta de estrutura, ora a carga horária insuficiente e ora a falta de compromisso do professor de inglês.

Quanto à possibilidade de desenvolvimento das habilidades comunicativas de compreensão e produção oral no sistema de ensino público, os alunos formandos da turma de 2010 se dividem, pois uma parte, um pouco maior, da turma crê no desenvolvimento da oralidade dos alunos das escolas públicas e a outra parte, apenas um pouco menor, não crê neste tipo de aprendizado.

Os alunos estão corretos quando apontam a falta de estrutura, de recursos e de uma maior carga horária para a disciplina de inglês como empecilhos no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas do inglês. E certamente, em um processo de ensino e aprendizagem, a dedicação do professor e o empenho do aluno contribuem muito para o aprendizado.

No entanto, nem um aluno formando teve a consciência de puxar a responsabilidade deste processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas para si, como o único ator à frente da turma de alunos carentes de aprendizado. E, ainda, nem um aluno aludiu a qualquer ação metodológica alternativa para uma prática docente exequível nas circunstâncias não tão favoráveis ao aprendizado.

Esta projeção de atitude crítica, mas de ação nula, dos alunos formandos da turma de 2010, é um reflexo do escasso direcionamento da FALEM às necessidades educacionais da região paraense.



# Conclusão

---

## CONCLUSÃO

A Língua Estrangeira, no Ensino Fundamental do Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB: Art. 26, Parágrafo 5º, Título V, Capítulo II, Seção I), é uma disciplina regular obrigatória a partir do sexto ano, antiga quinta série (BRASIL, 2010).

A Língua Estrangeira, no Ensino Médio do Brasil, segundo PCNEM, é focada no desenvolvimento das habilidades linguísticas e no domínio de capacidades como o reconhecimento de coerência e coesão em uma produção escrita ou oral e a utilização de estratégias verbais e não verbais para se compreender e se fazer ser compreendido, etc. (Brasil, 2000).

De acordo com a LDB, o intento da etapa final da Educação Básica Brasileira, o Ensino Médio, é o de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na Educação Fundamental (LDB: Art. 35, Inciso I, Título V, Capítulo II, Seção IV). O problema pode estar sendo iniciado na ausência de conhecimentos da Língua Inglesa nos alunos do Ensino Fundamental.

O aprendizado do inglês nas escolas públicas paraenses é precário tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e diversos fatores afluem como causa deste aprendizado problemático. Entre estes, selecionamos o problema da formação dos professores de inglês no Pará.

Como maior provedora de docentes, a Universidade Federal do Pará, a UFPA, foi o laboratório de nossa investigação. Dentro da UFPA, é a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, a FALEM, a responsável na formação de professores de idiomas estrangeiros, e, claro, na formação do professor de inglês.

Neste estudo, partimos da hipótese negativa de que a formação docente em Língua Inglesa na Universidade Federal do Pará não está suficientemente vinculada às necessidades educacionais reais dos alunos das escolas públicas paraenses, e seguimos para uma



investigação curricular orientada por uma “dialética teoria-prática” no intuito de, através desta investigação curricular, averiguarmos a confirmação ou infirmação de nossa hipótese.

O currículo da FALEM é representado pelo seu Projeto Pedagógico o qual está em pleno acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, com as diretrizes curriculares nacionais explicitadas no Plano Nacional de Educação, o PNE.

O PP da FALEM apresenta um currículo integrado que busca constantemente a articulação entre teoria e prática para seus alunos egressos (Capítulo III. 2.2.3) e descreve o perfil do seu egresso como um professor que deve transpor os limites dos conteúdos da Língua Inglesa e ajustar as aulas ao nível e às possibilidades de seus alunos, recorrendo a estratégias diversificadas para uma adequada intervenção pedagógica (Apêndice U: Resumo do PP da FALEM, 3.2.2).

No sistema de ensino público paraense, o processo de ensino e aprendizagem do inglês ainda funciona segundo a prescrição de um currículo formal, ou seja, baseado em conteúdos a serem memorizados pelos alunos dentro um período determinado, apesar de estar clara no PCN a utilização mais empírica desses conhecimentos através de metodologias mais modernas como a interdisciplinaridade (Capítulo III. 2.2.1).

Ainda, nas escolas públicas paraenses, a cultura educacional é a da utilização do livro como o currículo adaptado para os professores acrescido do uso da lousa e do caderno do aluno. Esta é a experiência vivenciada por esta pesquisadora nos últimos seis anos e tem-se mostrado uma metodologia de ensino desestimulante e ineficaz.

Na formação docente, a Educação Superior Brasileira enfatiza a importância da formação superior em estimular o conhecimento dos problemas atuais internacionais, nacionais e, principalmente, os problemas regionais (LDB: Art. 43, Inciso VI), a fim do novo formando ser capaz de prestar serviços especializados à sua própria região e à sua própria comunidade (BRASIL, 2010).

O formando da FALEM tem toda uma infinidade de recursos didáticos, metodológicos e tecnológicos para tornar-se um excelente professor. No entanto, no que concerne às nossas necessidades regionais, foi evidenciado nas respostas ao questionário, que o formando da turma de 2010 do turno noturno requer uma maior instrução quanto a ações práticas a serem concretizadas em situações adversas e carentes como as existentes nas salas de aula do sistema de ensino público paraense.

A FALEM é uma faculdade que realmente prepara o seu aluno para o futuro das tecnologias atuais e investe seriamente tanto na formação profissional e quanto no crescimento pessoal de seu aluno. Entretanto, para formar professores de inglês conscientes das necessidades reais dos alunos do Ensino Básico Paraense, prováveis futuros alunos de seus egressos, esta faculdade urge trabalhar a contextualização do ambiente sociocultural vivenciado pelas crianças das escolas públicas paraenses.

A contextualização na prática docente ensinada para os formandos da turma de 2010 foi certamente idealizada, planejada e concretizada pela FALEM. O aprendizado precário da Língua Inglesa nas nossas escolas públicas é uma triste realidade. Apesar do currículo apresentado pela FALEM ter inúmeras qualidades, o egresso da turma de 2010 do turno noturno não possui conhecimento suficiente para transpor os limites dos conteúdos da Língua Inglesa e nem de recorrer a estratégias diversificadas para uma intervenção pedagógica que supere as situações limitadoras do sistema de ensino público paraense e quebre a tradição da aula de inglês de uso exclusivo do livro, da lousa e do caderno do aluno.

Portanto, em consonância com o que foi acima citado, apresentamos a confirmação de nossa hipótese inicial: a formação do professor de Língua Inglesa da UFPA não está suficientemente vinculada às reais necessidades dos alunos das escolas públicas paraenses.



# Considerações Finais



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bardin (2011) declara que não há momento mais alegre para um investigador do que quando o seu estudo “bate certo”. E nosso estudo “bateu”! Nossa hipótese, a de que a formação docente em Língua Inglesa na Universidade Federal do Pará não está suficientemente vinculada às necessidades educacionais reais dos alunos das escolas públicas paraenses, foi confirmada.

Entretanto, independente do resultado final de nossa investigação, confirmação ou não da hipótese, nossa alegria foi gerada pelo recebimento do fruto de um trabalho exaustivo e ininterrupto por meses. E é certo que nossos resultados obtidos pelas técnicas de análise de conteúdo, não podem ser considerados como provas inelutáveis (Bardin, 2011, p. 81), mas esperamos que nossos resultados constituam, apesar de tudo, um lembrete de que o processo de ensino e aprendizagem do inglês nas escolas públicas do Pará pode ser eficaz.

E, para nossas considerações finais, discorremos sobre os *Objetivos Alcançados*, aqueles que foram inicialmente propostos para esta investigação. Depois, sobre as *Dificuldades Superadas* no desenvolvimento desta pesquisa e apontaremos algumas *Possibilidades de Melhorias* nos nossos instrumentos de coleta de dados. Em seguida professamos nossas *Limitações Encontradas* ao longo desta investigação.

Descrevemos, ainda, algumas *Sugestões de Práticas Docentes Possíveis Sem Recursos Padronizados* pelo governo ou pelas instituições de ensino e outras *Sugestões para Estudos Futuros*. E, finalizamos considerando a *Relevância deste Estudo Curricular* para a sociedade paraense e para os alunos das escolas públicas paraenses.

### Objetivos Alcançados

Para essa investigação curricular estabelecemos dois objetivos gerais: averiguação das reais necessidades dos alunos das escolas públicas estaduais paraenses no aprendizado do

inglês como língua estrangeira e a realização de uma breve investigação curricular no curso de formação docente em inglês na Universidade Federal do Pará.

Ambos objetivos foram alcançados através da concretização de seus respectivos objetivos específicos.

No primeiro objetivo geral, a averiguação das reais necessidades dos alunos das escolas públicas estaduais paraenses no aprendizado do inglês como língua estrangeira, nós logramos a definição de quais eram as necessidades curriculares, emocionais, estruturais, sociais, políticas e culturais dos alunos das escolas públicas paraenses (Capítulo V. 5.3.).

No segundo objetivo geral, a realização de uma breve investigação curricular no curso de formação docente em inglês na Universidade Federal do Pará, nós também alcançamos nossas metas, pois, constatamos o nível das habilidades comunicativas em compreensão e produção oral e escrita dos alunos formandos, o seu conhecimento acerca do PCN, do PNE e da LDB e o seu conhecimento acerca das necessidades dos alunos estaduais acima listadas.

Ainda nos objetivos específicos da investigação curricular, ajuizamos a autoestima e segurança do formando quanto à sua futura profissão e o que pensa do seu papel como professor de inglês na sociedade e na sala de aula, indagamos sobre a forma de avaliação que utilizariam e averiguamos pontos positivos e pontos negativos da FALEM sob a ótica de seus alunos.

### **Dificuldades Superadas**

A primeira dificuldade que precisamos superar para esta pesquisa foi o desconhecimento total sobre currículo ou avaliação curricular e a escassez de material informativo sobre esse tema na época que iniciamos a pesquisa, o que assustava ainda mais. Não encontrávamos livros, teses e nem anais sobre esse tema. Currículo não é um assunto muito debatido no Brasil e muito menos o é no Estado do Pará. Então, procuramos livros nos

encontros de profissionais da educação e começamos a comprar tudo o que se relacionava com currículo. Valeu a pena.

Superada a barreira teórica, enfrentamos uma barreira empírica. Não ter contato algum na instituição foco da pesquisa, a UFPA, o que configurava um ambiente completamente incógnito. Não conhecíamos o prédio, e uma vez lá, não sabíamos onde se localizava a secretaria. Logo, enfrentamos a timidez e começamos a perguntar. Encontrávamos as salas, mas não conhecíamos o professor que nem sempre estava à frente da sala. Então, continuávamos perguntando. Foi difícil, mas realizável.

Outra limitação difícil de superar foi a de cunho pessoal: timidez para entrevistar pessoas que há uma hora eram pessoas completamente estranhas. Para superar essa dificuldade, a pesquisadora focou sua atenção no entrevistado à sua frente, buscou um interesse genuíno no que era dito e ouvia com atenção e respeito o que era proferido pelo entrevistado, e, sempre que possível, sorria.

E a pior barreira foi a da falta de segurança. Pois, frequentar a universidade à noite e sozinha é um perigo. A localização da universidade é distante do centro da cidade e vizinha de comunidades de baixa renda. É um bairro muito perigoso e temido demais durante o turno noturno. Para enfrentar o receio de assaltos, não pensávamos em nada e dirigíamos com as janelas do carro fechadas.

### **Possibilidades de Melhorias nas Entrevistas Com as Professoras**

Para a entrevista com as professoras da turma de formandos de 2010 do turno noturno não foi estruturado documento algum para ser assinado pelas entrevistadas declarando aceitarem participar da pesquisa. A autorização utilizada foi a do consentimento informal fornecido oralmente pelas entrevistadas. Mesmo não sendo a autorização padrão e formal e mesmo diante do tempo bem limitado, as entrevista decorreram em uma atmosfera amigável e de respeito mútuo, sem imprevistos que prejudicassem a coleta dos dados desejados.

Na entrevista com as professoras não houve a possibilidade de um contato pré-entrevista cuja função é criar uma atmosfera de cordialidade e simpatia, isto porque quando o entrevistado é pego de surpresa, o entrevistador necessita de mais habilidades para quebrar o gelo, criar um vínculo de confiança e obter as informações com maior acuidade (Gil, 2011). Apesar disso, nós ainda conseguimos um clima amigável e frutífero para a pesquisa. Mas poderia ter sido melhor.

Na entrevista do professor, a pergunta de nº 1 questiona a disciplina que a professora ministrava na turma de 2010. Porém, como as professoras eram contatadas no momento de suas aulas, já era de nosso conhecimento a disciplina por ela lecionada. Portanto, a pergunta de nº tornou-se desnecessária.

Não foi perguntado para as professoras sobre o preparo dos alunos formandos quanto ao tipo de avaliação, formativa e/ou somativa, que eles poderiam ou deveriam aplicar em seus futuros alunos. Este questionamento poderia apresentar respostas que possivelmente corroborariam com nossas conclusões, mas, com vistas em um questionário não muito longo, precisamos priorizar alguns tópicos.

### **Possibilidades de Melhorias na Entrevista Com o Diretor**

A apresentação da pesquisadora à direção da FALEM foi realizada mediante o comprovante de matrícula na Universidade de Évora e a autorização do orientador para iniciar a pesquisa empírica. Não foi construído um documento formal de apresentação ao Diretor da faculdade, mas, apesar disto, a pesquisadora foi muito bem recebida e a entrevista com a diretoria da FALEM foi realizada em tempo breve de forma empática e frutífera para a coleta de dados acerca do PP da FALEM.

A inexperiência da pesquisadora como entrevistadora dificultou, na entrevista com o Diretor, a coleta de informações acerca de avaliações diagnósticas e sobre o preparo dos alunos para as escolas públicas estaduais de ensino básico. Os objetivos destes

questionamentos não foram atingidos, pois a pesquisadora/entrevistadora não aplicou, por desconhecimento da técnica, a tática de alteração do tema, sugerida por Rosa & Arnoldi (2008), e, portanto, não lançou mão de novos questionamentos que levassem aos resultados objetivados pelas perguntas acima citadas.

### **Possibilidades de Melhorias no Questionário**

No questionário preenchido pelos alunos formandos de 2010 há a presença de uma pergunta que não fez sentido para alguns alunos. É uma questão sobre o estágio monitorado e, entre os alunos inquiridos, havia quatro alunos que ainda não estavam estagiando. Apesar do não preenchimento desta questão por parte dos alunos que não estavam estagiando, foi possível fazer inferências baseadas nos outros dados fornecidos pelos mesmos alunos.

A questão de nº 26 do questionário preenchido pelos alunos formandos solicita sugestões de ações a serem tomadas para amenizar o precário aprendizado da Língua Inglesa nas escolas públicas estaduais. A intenção desta pergunta era colher informações acerca da capacitação dos alunos formandos através de suas propostas didáticas pedagógicas sugeridas como resposta ao questionamento. No entanto, os alunos compreenderam o questionamento de outra forma e forneceram sugestões de ações políticas administrativas a serem tomadas pelo governo. Esta confusão poderia ter sido evitada por uma melhor especificação do tipo de ação a ser sugerida: ação docente.

Uma última observação deve ser feita quanto à enumeração das páginas do questionário que somente ocorreu no questionário do teste piloto. O questionário final não teve suas páginas enumeradas. O seu preenchimento não foi prejudicado e todos os dados foram coletados sem problema algum, mas a enumeração das páginas deixa o instrumento aparentemente mais organizado.



### **Limitações Encontradas**

A impossibilidade de uma investigação matutina, a dispersão dos alunos que cursavam o oitavo módulo e o atraso modular da provável turma de alunos formandos são fatos imponderáveis com os quais um investigador educacional pode se defrontar, sobretudo quando a sua ação investigativa está atrelada à disponibilidade de tempo docente e de tempo discente entre as atividades de uma e outra sala de aula. Assim sendo, apesar das condicionantes apontadas, julgamos valorosos o manancial de informações da análise dos dados coletados daquela turma e o esforço realizado por nós, pelo diretor, pelos alunos e pelas professoras, investido na construção deste estudo (mesmo diante da dificuldade de generalização e da carência de um maior rigor científico).

### **Sugestões de Práticas Docentes Possíveis Sem Recursos Padronizados**

A formação do professor de inglês paraense precisa orientar o futuro professor na adaptação a situações difíceis e a criar seu material didático através de material reciclável ou de uma matéria prima de baixo custo.

Matéria prima de baixo custo como cartolina, tesoura, cola e lápis colorido podem dar origem a mensagens visuais, assim como o material reciclável como caixas de papelão, revistas, gibis, jornais, fotos antigas e até desenhos dos próprios alunos, pois como sempre há os artistas da sala de aula, tais talentos podem ser aproveitados como coadjuvantes na construção de *flashcards*.

O material reciclável pode ainda contribuir para a criação de dicionários temáticos pelos alunos e, posteriormente, serem aproveitados pelas turmas mais novas. E os jogos, os cobiçados *games*, que constituem uma forma divertida de aprender inglês, podem também ser manufaturados com caixas de papelão e figuras. Pode ser um dominó de vocabulário ou, em tamanho maior, um dominó de construção de sentenças.

Há ainda o *game* do *BrainStorm* (significa tempestade de ideias na mente) que constitui uma competição de palavras memorizadas e pode ser utilizado no aprendizado de verbos no tempo presente e no passado. E outros *games* como os citados pela Coleção Bem Ensinar que necessitam de nada ou de simplesmente uma bola ou outro objeto a ser passado: *Pass the ball*, *Whisper*, *Peace round*, etc. (Antunes, 2010).

Podemos ainda citar os brinquedos dos alunos, eles os trazem para a escola e, durante a aula, nomeamos os jogos, as peças dos jogos, as bonecas, as vestimentas, e depois brincamos um pouco. E os eventos, como Halloween e Páscoa, roupas velhas e cascas de ovos podem ser nomeados em inglês, reaproveitados na confecção de roupas de zumbis e de ovos coloridos para decorar a Páscoa, e, claro, utilizados para a diversão, tudo em inglês, com certeza.

São ações que demandam criatividade, dedicação e tempo fora da sala de aula. É preciso ter disposição, gosto pela docência e crença na capacidade de todos para aprender inglês, em suas quatro habilidades, mesmo sem recursos oficiais ou tecnológicos.

A contextualização é fundamental para a apreensão do conteúdo ministrado, é a base de uma aula adaptada às características e às necessidades dos alunos de acordo com sua cultura, sua idade e seu desenvolvimento educacional. É o alicerce de um aprendizado significativo e duradouro do inglês.

Assim, além de ser divertida, a aula tira o aluno da posição de mero espectador e o coloca como protagonista de seu aprendizado. A aula construída desta forma ensina o aluno a superar dificuldades, a ser responsável pelo próprio aprendizado e a acreditar que pode compreender e até se comunicar através da Língua Inglesa.

### **Sugestões para Estudos Futuros**

A presente investigação envolveu apenas uma turma de alunos formandos da faculdade da FALEM. Para resultados que permitam uma generalização mais fidedigna, seria

interessante envolver tanto a turma do período matutino quanto a turma do período noturno. E, além disso, seria mais interessante ainda entrevistar uma turma de alunos cursando o último módulo do curso de formação docente, apesar da dificuldade de encontrar esses alunos presentes na faculdade.

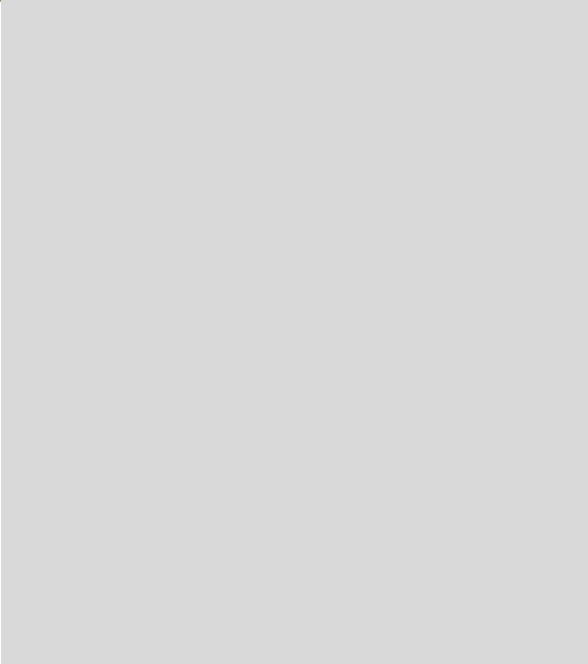
Em uma próxima pesquisa seria interessante fazer um levantamento da estrutura e do provimento de material didático realmente disponível para os professores de inglês nas escolas públicas paraenses. Ainda, registrar as condições de trabalho dos professores de inglês e ouvir-lhes as histórias, as dificuldades e as esperanças. Então, só após esse momento de conhecimento total do sistema de ensino público paraense, partir para o curso de formação da UFPA e, se possível de mais outra universidade paraense formadora de professores de inglês.

### **Relevância deste Estudo Curricular**

Esta é uma pesquisa do tipo social e as ciências sociais, de forma geral, apresentam suas limitações tanto em relação à objetividade quanto à generalização. São pesquisas que conduzem não ao estabelecimento de regras ou de leis, mas que conduzem, sobretudo, à identificação de tendências (Gil, 2011). E, ainda, de acordo com A. C. Gil (2011), a verdade máxima alcançada por um pesquisador social pode ser apenas uma verdade relativa e provisória.

Assim, na presente pesquisa, é possível que nem todas as razões do precário aprendizado da Língua Inglesa nas escolas públicas paraenses tenham sido detectadas, e que os dados e as conclusões aqui apresentados não sejam suficientes para tecer uma solução para este problema. Todavia, essa breve investigação curricular da formação do corpo docente fornecido ao mercado educacional paraense pela UFPA pode servir de base para um sumário mais conciso de dados na estruturação de soluções para o problema de aprendizagem do inglês. Esta investigação curricular pode representar uma faísca na busca por soluções deste

problema crítico e crescente, mas ignorado por pais, alunos, diretores e até por professores: o aprendizado precário da Língua Inglesa nas escolas públicas do Pará.



Bibliografia  
Apêndices  
Anexos

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, C. (Ed.). (2010). *Coleção Bem Ensinar* (Língua Estrangeira e didática). Petrópolis: Vozes.
- Araújo, P. (2008, Janeiro/Fevereiro). Currículo: O norte para a aprendizagem. *Nova escola: a revista de quem educa*, nº 209, pp. 32-39.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2006). Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências. *Mundo de Saberes* 57. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bonamino, A. & Martínez, S. (2002, agosto). *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado*. Recuperado em 21 janeiro, 2013, do SciELO Brasil Web site: (Bonamino A. &, 2002)
- Brandão, C. F. (2009). *Estrutura e Funcionamento do Ensino* (2ª ed.). São Paulo: Avercamp.
- Brandão, C. F. (2010). *LDB passo a passo: Lei de diretrizes de bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo* (4ª ed.). São Paulo: Avercamp.
- Dacanay, F. R. (1967). *Techniques and Procedures in Second Language Teaching*. Quezon, Filipinas: Phoenix Press.
- Davini, M.C. (1983). Currículo Integrado. *UTFPR-Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. Recuperado em 10 de maio, 2011, de [http://pessoal.utfpr.edu.br/sant/arquivos/curriculo\\_davini.pdf](http://pessoal.utfpr.edu.br/sant/arquivos/curriculo_davini.pdf) (Adaptação e resumo por José Paranaguá de Santana)
- Didonê, D., Paulina, I., Gentile, P., Araújo, P., Bencini, R. (2007, Janeiro/Fevereiro). O papel da Avaliação. *Nova Escola: a revista de quem educa*, pp. 31-32.

Donnini, L., Platero, L. & Weigel, A. (2010). *Ensino de Língua Inglesa*. “Coleção Ideias em Ação”. São Paulo: Cengage Learning.

Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Pará, Universidade Federal do Pará. (2010). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Habilitação em Alemão, Espanhol, Francês, Inglês*. Recuperado em 25 de Abril, 2011, do Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas Web site: <http://www.falem.ufpa.br/falem/documentos/>

Ferreira, A. B. H. (1986). Novo Dicionário da Língua Portuguesa (2ª ed.) (27ª imp.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Gil, A. C. (2011). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Hornburg, N. & Silva, R. (2007). Teorias Sobre Currículo-Uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG: Vol. 3, nº 10, pp. 61-66. (Jan.- Jun./2007). Recuperado em 2 de junho, 2011, de <http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS-SOBRE-CURRICULO>

Lewy, A. (org.). (1979). *Avaliação de Currículo*. (S. M. C. de Paoli e L. R. Bonato, Trad.). São Paulo: EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo. (Título original: “Handbook of Curriculum Evaluation” publicado em 1923).

Lima, D. (Ed.). (2011). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola.

Lopes, A., Macedo, E. & Alves, M. (Orgs.) (2006). *Cultura e Política de Currículo*. (1ª ed.). Araraquara: Junqueira&Marin.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem - Componente do ato pedagógico* (1ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Maués, O. & Lima, R. (Orgs.) (2005). *A lógica da competência na formação docente*. Belém: Editora Universitária UFPA.

Mendes, L. S. A. (2001). *Formação Inicial do Professor de Língua Inglesa: Um estudo por sobre a Universidade Federal do Pará*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Pará, Pará, Brasil.

Nicolielo, B. (2012, Março). O X da questão: Formação desencontrada. *Nova escola: a revista de quem educa*, nº 250, pp. 26-27.

Oliveira, M. M. (2010). *Como fazer uma Pesquisa Qualitativa* (3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Paganotti, I. (2011, Março). O X da questão: Uma nova chance para velhas necessidades. *Nova Escola*. São Paulo: Abril.

Paganotti, I. (2011, Agosto). O X da questão: Muitas emendas podem piorar o soneto. *Nova Escola*. São Paulo: Abril.

Pellegrini, D. & Krause, M. (2012, Maio). Fala Mestre!: Aloizio Mercadante. *Nova escola: a revista de quem educa*, nº 252, pp. 44-46.

Allen, H. B. (1965). *Teaching English as a second language: A Book of Readings*. United States of America: McGraw - Hill Book Company.

Ramella, A. (Org.) (2009). *Dizionario Latino: Latino-Italiano Italiano-Latino*. Novara, Itália: DeA: Istituto Geografico De Agostini S.p.A.

Ramos, M. N. (2009). Currículo Integrado. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Recuperado em 20 de maio, 2011, de <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>

Ratier, R. (2011, Junho/Julho). “O X da questão”: Ir além do ensino para inglês ver. *Nova Escola*, pp. 28-30.

Reis, A. S. (2003). *Breve História da Legislação Educacional no Brasil*. Recuperado em 19 Janeiro, 2013, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo Web site: [http://www.cefetsp.br/edu/eja/historia\\_legislacao\\_brasil.doc](http://www.cefetsp.br/edu/eja/historia_legislacao_brasil.doc)



Richards, J. C. (2009). *Curriculum Development in Language Teaching* (11ª ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

Rocha, C. & Basso, E. (Orgs) (2008). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos, SP: Claraluz.

Roldão, M. do C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de Competências – As questões dos professores* (5ª ed.) (1ª ed. Em 2003). Lisboa: editorial Presença.

Rosa, Mª V., Arnoldi, M. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados* (1ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Sacristán, J. G. (2008). *O Currículo – Uma reflexão sobre a Prática* (E. Rosa, Trad.). (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed. (Título original: “El curriculum: uma reflexión sobre la práctica” publicado em 2000).

Salla, F. (2012, Agosto). Nova Escola discute: Por um currículo nacional, sem meias-palavras. *Nova escola: a revista de quem educa*, nº 254, pp. 34-35.

Secretaria de Educação do Pará, Governo do Estado do Pará. *Consultar Escolas*. Recuperado em 10 de Janeiro, 2013, do Portal Seduc-Pa Web site: [http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta\\_matricula/RelatorioMatriculas.php](http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php)

Secretaria de Estado de Educação. (2008). *Política de Educação Básica do Estado do Pará*. (Vol. 3). Belém, Pa: Secretaria de Estado de Educação.

Sperb, D. C. (1975). *Problemas Gerais de Currículo*. (2ª ed.). Porto Alegre: Editora Globo.

Veiga, I. & Naves, M. (orgs.) (2005). *Currículo e Avaliação na Educação Superior* (1ª ed.). Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira*. Recuperado em 22 Janeiro, 2013, do Educação Brasil Web site: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)

BRASIL (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Parte I: Bases Legais*. Recuperado em 23 Janeiro, 2013, do Educação Brasil Web site: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

BRASIL (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Recuperado em 23 Janeiro, 2013, do Educação Brasil Web site: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)

BRASIL (2010). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Recuperado em 24 Janeiro, 2013, do Educação Brasil Web site: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

BRASIL. *História: O MEC*. Recuperado em 20 Janeiro, 2013, do Educação Brasil Web site: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=171&msg=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171&msg=1)

**BIBLIOGRAFIA**

Carrara, K. (Org.) (2004). Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Hoffmann, J. (2008). Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. (2001). Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação.

Scrivener, J. (1994). Learning Teaching. Oxford: MacMillan Heinemann.

Veiga, I., Naves, M. (Org.) (2005). Currículo e Avaliação na Educação Superior. Araraquara: Junqueira & Marin.

## Apêndice A – TESTE PILOTO: Questionário Utilizado no Teste Piloto

Prezado aluno formando e futuro professor de inglês,

Ante a representatividade da Universidade Federal do Pará no fornecimento do corpo docente na Cidade de Belém, esse estudo curricular visa – através do presente questionário, e ainda de entrevistas e de uma análise documental – definir as representações que os alunos formandos do Curso Licenciatura em Língua Inglesa possuem do seu curso de formação e das suas práticas de ensino. Também é almejada a caracterização da atitude desses futuros professores face ao ensino do inglês nas escolas públicas.

Seu apoio e cooperação são valiosos para a realização desses intentos cujo objetivo maior é identificar razões do precário aprendizado da Língua Inglesa nas escolas estaduais paraenses.

Solicitamos, assim, que você responda a todas as questões e, das que possuírem opções de escolha, que você selecione a alternativa que considere mais correta ou a que melhor traduza a sua opinião.

O presente questionário é constituído de 36 questões agrupadas em quatro blocos interrelacionos que são:

- ❖ **Sobre Você** (questões de nº 1 até nº5);
- ❖ **Sobre o seu curso de formação Letras Licenciatura em Língua Inglesa na UFPA** (questões de nº6 até nº17);
- ❖ **Sobre a Prática de Ensino de Inglês: Estágio Supervisionado** (questões de nº18 até nº 24);
- ❖ **Um Professor de Inglês em sala de aula: Você.** (questões de nº 25 até nº36)

Antecipadamente, agradecemos sua colaboração.

Mestranda Cristina Mácola

### Sobre você:

1. Sua idade varia entre:

( ) 18 e 22 anos ( ) 23 e 27 anos ( ) 28 e 32 anos ( ) Acima de 33 anos

2. Qual o motivo mais forte que terá determinado a sua decisão de ser professor de inglês?

- ☐ Conveniência por já possuir o curso de inglês
- ☐ Mercado de trabalho
- ☐ Status Social
- ☐ Facilidade com a língua
- ☐ Gosto pela Língua Inglesa
- ☐ Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

3. Ao falar em inglês, sua fluência é:

- ☐ fraca    ☐ razoável    ☐ boa    ☐ muito boa    ☐ excelente

4. Ao ouvir um nativo da Língua Inglesa, sua habilidade é:

- ☐ fraca    ☐ razoável    ☐ boa    ☐ muito boa    ☐ excelente

5. Qual é a importância do professor de inglês e qual a sua influência na sociedade atual?

Como você se sente? \_\_\_\_\_

### **Sobre o seu curso de formação Letras Licenciatura em Língua Inglesa na UFPA**

6. Você faz ou fez Curso de Inglês em outra instituição fora da UFPA?

- ☐ Sim ☐ Não

7. Se você respondeu sim à questão nº 6 acima, explique, por favor, a razão de estudar inglês fora da Universidade em que estuda. \_\_\_\_\_

8. Na UFPA, quais disciplinas têm suas aulas ministradas todas em inglês? \_\_\_\_\_

9. Você tem acesso à ementa de cada uma das disciplinas de seu curso?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐ O que é ementa?

10. Sobre o conteúdo de cada disciplina, qual disciplina não teve o seu conteúdo todo ministrado por insuficiência de tempo? \_\_\_\_\_

11. Cite duas disciplinas que você teve maior dificuldade e explique por que. \_\_\_\_\_

12. O que não pode faltar para ser um bom professor:

- ☐ Competência linguística ☐ Competência pedagógica ☐ Ambas

13. Você teve orientação sobre os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)?

Obs: Por orientação entende-se a leitura, o debate e a interpretação.

- ☐ Sim ☐ Não

14. Como você avaliaria o seu grau de conhecimento do PCN do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira? \_\_\_\_\_

15. E sobre a LDB (Leis de Diretrizes e Bases), você teve orientação?

Obs: Por orientação entende-se a leitura, o debate e a interpretação.

( ) Sim ( ) Não

16. Cite e explique qual o maior problema que você aponta na formação do curso de Licenciatura em Inglês da UFPA. \_\_\_\_\_

17. Cite e explique qual o ponto alto da formação do seu curso em Licenciatura. \_\_\_\_\_

### **Sobre a prática de ensino de inglês: estágio supervisionado**

18. Onde você está estagiando?

( ) escola estadual ( ) escola municipal ( ) escola privada ( ) Outro: \_\_\_\_\_

19. Ao observar as aulas, você consegue identificar as abordagens utilizadas para o ensino do inglês em sala?

( ) Sim ( ) Não ( ) Um pouco, talvez.

20. Você já participou ativamente de uma aula durante o seu estágio?

( ) Sim ( ) Não

21. Se você respondeu sim na questão anterior, você teve condições de elaborar um planejamento de ensino antes da prática? ( ) Sim ( ) Não

22. Após a sua prática supervisionada, você refletiu sobre as formas de avaliação no resultado da aprendizagem? ( ) Sim ( ) Não

23. Agora, já na reta final de sua formação, você se sente seguro para dar aulas?

( ) Sim ( ) Não

24. Cite dois aspectos em que, como futuro profissional, você mais cresceu e cite duas áreas nas quais você ainda precisará investir um pouco mais. \_\_\_\_\_

### **Um professor de Inglês em sala de aula: você**

25. O que você acha que um estudante de língua inglesa deve aprender?

( ) Aprender a ler em inglês ( ) Aprender a escrever em inglês

( ) Aprender a falar em inglês ( ) Aprender a ouvir em inglês

( ) A ler e escrever em inglês ( ) A ouvir em inglês e falar em inglês

( ) Todas as opções anteriormente citadas.

26. Saber ler e escrever em inglês significa ser capaz de ler textos em inglês e descrever um fato ou um objeto em inglês. Na escola pública paraense, você acha possível o aluno aprender a ler e a escrever em inglês? ( ) Sim ( ) Não

27. Por favor, justifique a sua resposta na questão nº 26. \_\_\_\_\_

28. Em uma escola pública, você acha possível o aluno aprender a falar em inglês? Por favor, justifique a sua resposta. ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_

29. Que material didático você acha essencial para que sua aula seja produtiva? Se você quiser, pode escolher mais de uma alternativa.

- ☐ Livro      ☐ Computador      ☐ Televisão      ☐ Dvd player  
☐ Toca-cd      ☐ Outro: \_\_\_\_\_

30. Caso esses materiais não estejam disponíveis na sua escola, que ações você teria? \_\_\_\_\_

31. O **Projeto Político Pedagógico** de uma escola é a sua base de orientação de todo o trabalho escolar. Quem você acha que deve participar da construção desses **PPP**? A Secretaria? A Coordenação? A Direção? O Professor? \_\_\_\_\_

32. Na primeira semana de aula de inglês de uma turma nova, você faria uma avaliação diagnóstica? ☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez

33. Ao avaliar seu aluno, quais habilidades você consideraria importante?

- ☐ Leitura      ☐ Escrita      ☐ Fala      ☐ Compreensão Auditiva  
☐ Leitura e Escrita      ☐ Fala e Compreensão Auditiva      ☐ Todas anteriores

34. Ao avaliar a aprendizagem de seus alunos, quais os métodos você utilizaria? \_\_\_\_\_

35. A partir de qual ano você acha importante expor e debater com os alunos o porquê aprender inglês e qual a sua importância na vida acadêmica e social deles:

- ☐ A partir do sexto ano do Ensino Fundamental  
☐ A partir do primeiro ano do Ensino Médio  
☐ Apenas na universidade, pois não há necessidade de expor tal assunto para alunos ainda tão jovens

36. “O aprendizado da Língua Inglesa nas escolas estaduais de Belém é precário”. Em sua opinião, que ação pode ser tomada para mudar esse quadro? \_\_\_\_\_

Gratos pela sua participação.

### **Nota para o leitor desta investigação:**

Este questionário está com seus espaços suprimidos e os traços para as respostas das perguntas abertas também suprimidos, pois tal apresentação é somente para efeito de registro e não de utilização por alguma turma investigada.

**Apêndice B – TESTE PILOTO: Perguntas Excluídas e suas Justificativas**

O questionário do teste piloto teve dez (10) perguntas excluídas, as quais estão abaixo identificadas por seu número e em seguida está exposto a justificativa de sua exclusão.

**Sobre você:****Questão de nº 1 Excluída**

Foi excluída devido à pouca influência da idade na capacitação do futuro professor.

**Questão de nº 2 Excluída**

A Questão de nº 2 foi excluída devido à pouca influência que o motivo da decisão de ser professor de inglês tem no final da formação do aluno. Ao longo da formação docente, diversos acontecimentos podem contribuir para mudar essa razão inicial.

**TÓPICO: Sobre o seu curso de Licenciatura em Língua Inglesa na UFPA:****Questão de nº 7 Excluída**

A Questão de nº 7 foi excluída por que, no teste piloto 100% das razões dadas pelos alunos para estudarem inglês em uma instituição particular não apresentava relação alguma com o curso de formação da UFPA.

**Questão de nº 8 Excluída**

No estudo do Projeto Pedagógico da FALEM está claramente quais disciplinas devem ser ministradas em Português e quais devem ser ministradas em Inglês. Além disso, no Teste Piloto pode ser observado que estas determinações do PP da FALEM são cumpridas. A Questão de nº 8 foi excluída por não haver mais razão para perguntar algo que já se sabe.



### **Questão de nº 9 Excluída**

A Questão de nº 9 foi excluída por que a consciência ou não do aluno, futuro professor, quanto à ementa ou quanto ao direito desse aluno ter acesso ou não à mesma, não vá influenciar estritamente a sua capacitação geral como docente em uma sala de aula de ensino público. E nem o fato do aluno acompanhar ou não o progresso de seu curso de formação ou os seus direitos de estudante universitário.

### **Questão de nº 12 Excluída**

O objetivo da Questão de nº 12 era averiguar as o equilíbrio entre as habilidades linguísticas em inglês e as competências pedagógicas do futuro professor. No entanto, notou-se que a pergunta parece insuficiente para obter tal resposta e que é possível buscar também resposta através de outras perguntas do questionário e também através das entrevistas.

## **TÓPICO: Sobre a prática de ensino de inglês: estágio supervisionado**

### **Questão de nº 20 Excluída**

A Questão de nº 20 foi excluída, por caracterizar uma pergunta de resposta óbvia.

## **TÓPICO: Um professor de Inglês em sala de aula: Você (Questões nº de nº 25 até 36)**

### **Questão de nº 31 Excluída**

A consciência ou não do futuro professor quanto à importância de sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico não interfere na sua habilidade docente no processo de ensino-aprendizagem do inglês.

### **Questão de nº 35 Excluída**

A simples de resposta de um 'SIM' ou um 'NÃO' é insuficiente para uma análise sobre o que pensam os alunos formandos ser importante conversar com seus alunos sobre o impacto que o aprendizado do inglês pode trazer para o futuro deles.

<b>Apêndice C – TESTE PILOTO: Dados coletados no Teste Piloto</b>
---

Nº Total de alunos: 18 (dezoito)      Nº de Alunos Presente: 17 (dezessete)

Nº de Questionários Completamente Preenchidos: 14 (quatorze)

Nº de Questionários Parcialmente Preenchidos: 2 (dois)

Nº de Questionários Ignorados e Não Preenchidos: 1 (um)

**TÓPICO: Sobre Você (questões de nº 1 até nº5)**

**Questão 1:** Sua idade varia entre:

Idade	18 e 22 anos	23 e 27 anos	28 e 32 anos	Acima de 33 anos
<b>Nº de Alunos</b>	4	8	2	1
<b>Porcentagem Aproximada</b>	27%	53%	13%	7%

**Questão 2:** Qual o motivo mais forte que terá determinado a sua decisão de ser professor de inglês?

**Obs. 1:** Houve um aluno que marcou quatro opções: A, B, D e E (7%).

Opção A: Conveniência por já possuir o curso de inglês

Opção B: Mercado de trabalho

Opção C: Status Social

Opção D: Facilidade com a língua

Opção E: Gosto pela Língua Inglesa

Opção F: Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

Opção	A	B	C	D	E	F
<b>Nº de Alunos</b>	1	2	---	1	9	1
<b>Porcentagem Aproximada</b>	7%	13%	---	7%	60%	7%

**Questão 3:** Ao falar em inglês, sua fluência é:

Fluência Oral	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente
<b>Nº de Alunos</b>	---	1	4	8	2
<b>Porcentagem Aproximada</b>	---	7%	27%	53%	13%

**Questão 4:** Ao ouvir um nativo da Língua Inglesa, sua habilidade é:

**OBS:** O ideal era uma associação entre as 3ª, 4ª e 5ª questões, sendo a 3ª questão sobre a fluência oral do formando, a 4ª questão sobre a sua compreensão auditiva e a 5ª questão pergunta o que o futuro professor pensa sobre a importância de sua profissão na sociedade. Porém, na impressão do questionário foi detectado uma dubiabilidade na marcação das questões 3 e 4 devido a uma distribuição irregular de espaços entre as opções a serem escolhidas pelo aluno. Devido a esse problema, não faremos no teste piloto essa associação para não incorrerem em uma análise errônea sobre o perfil da turma, apenas contabilizaremos o nº de ocorrências de cada opção em cada questão de forma isolada.

Fluência Auditiva	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente
<b>Nº de Alunos</b>	1	---	4	8	2
<b>Porcentagem Aproximada</b>	7%	---	27%	53%	13%

**Questão 5:** Qual é a importância do professor de inglês e qual a sua influência na sociedade atual? Como você se sente?

Comentários de 13 alunos, sendo que um (1) aluno respondeu apenas às questões de marcar e um (1) aluno fez apenas um comentário geral a respeito do que ele achava sobre a situação do ensino no ensino público.

*“Facilitador de novas oportunidades para os seus alunos, influência subestimada e me sinto desvalorizado”.*

*“A importância é muito grande e a influência tem crescido bastante, me sinto privilegiada por isso”.*

*“A importância do inglês não se restringe apenas a viagens, mercado de trabalho ou provas de vestibular e mestrado. O inglês no ambiente educacional assume um valor cultural e (...)”.*

*“Sua função é imprescindível para a formação do caráter do aluno e em relação ao crescimento pessoal do indivíduo, pois somos futuros formadores de opinião”.*

*“O professor de inglês trabalha cultura, costumes e língua. Ou seja, ele é de fundamental importância p/ termos possibilidades de conhecer outras coisas fora do nosso cotidiano”.*

*“Se faz cada vez mais necessário, já que o mercado de trabalho exige profissionais que tenham habilidades com língua inglesa”.*

*“A importância principal é a de preparar alunos para um mundo onde a internet é a maior ferramenta, e que a língua inglesa é a língua franca de dado recurso”.*

*“O professor de inglês é importante porque atualmente a língua é a mais usável na maioria dos países. Sinto-me satisfeito com a língua porque é um papel importante na sociedade”.*

*“Vejo que o prof. (professor) de inglês não tem um status de importância – somente os nomes das escolas têm”.*

*“A relevância (relevância) é muito alta e a influência é muito grande pois somos acima de professores – educadores – formadores de opinião”.*

*“Vejo no professor de inglês um elo e uma oportunidade para os estudantes terem contato com outras culturas, outros modo (modos) de vida e etc”.*

*“Atualmente, o professor de inglês é um agente de extinção de preconceitos e portador de uma ferramenta importantíssima para a sociedade moderna: a língua mais falada no mundo”.*

*“O professor de L (Língua) Inglesa insere seus alunos em contextos culturais outros em que a língua inglesa é parte espinhal do processo. Me sinto (sinto-me) pouco valorizado apesar da demanda do mercado”.*

### **TÓPICO: Sobre o seu curso de Licenciatura em Língua Inglesa na UFPA**

**Questão 6:** Você faz ou fez Curso de Inglês em outra instituição fora da UFPA?

	Sim	Não
<b>Nº de Alunos</b>	10	5
<b>Porcentagem Aproximada</b>	67%	33%

**Questão 7:** Se você respondeu sim à questão nº 6 acima, explique, por favor, a razão de estudar inglês fora da Universidade em que estuda.

**Obs:** Cinco (5) alunos não responderam essa questão.

*“Eu estudava anteriormente por necessidade e gosto pela língua”*

*“Iniciei antes de entrar na faculdade, aos doze anos”.*

*“Fiz quando era adolescente. Sempre me atraí pela língua. E sempre me envolvi com música outro motivo forte pelo qual procurei um curso (de inglês fora da UFPA)”.*

*“Já tinha feito um curso antes de entrar na universidade”.*

*“Sempre gostei da língua e portanto já estudava inglês antes de entrar na UFPA. Foi muito importante ter tido esse outro contato com a língua porque na universidade o que aprendemos em termos de língua não é suficiente”.*

*“Foi em uma oportunidade ainda na adolescência”.*

*“Pois quando comecei a graduação não tinha nenhum contato com a língua inglesa. Então, fiz um curso fora p/ (para) acompanhar o nível dos outros alunos”.*

*“Bom, na verdade estudei fora, mas foi muito antes de entrar na UFPA”.*

*“Antes de entrar na faculdade já havia concluído meu curso de inglês”.*

*“Achei o nível de inglês da UFPA muito fraco p/ (para) quem quer ser professor”*

**Questão 8:** Na UFPA, quais disciplinas têm suas aulas ministradas todas em inglês?

*“Língua, Recursos Tecnológicos, as matérias de Literatura Anglófona, Morfossintaxe, Cultura Anglófona, Fonética do Inglês, etc.”.*

*“A maioria entre o 3º e 7º semestre”*

*“Todas salvo as da grade pedagógica, digo: Estágio Supervisionado, Psicologia da Aprendizagem, Política Educacional...”.*

*“Recursos Tecnológico, Oficina de Ensino de Literatura Anglófona, CPI II, III e IV (tem outra que não lembro agora)”.*

*“Muitas, e esse é um bom aspecto.”*

*“CPI’s, Oficinas de Ensino...”.*

*“Do 4º semestre em diante, todas que são da “falem” (FALEM), com exceção daquelas disciplinas que há alunos de outros cursos”.*

*“Setenta por cento das disciplinas da FALEM”*

*“A maioria das disciplinas”*

*“Recursos Tecnológicos, CPI, não lembro do resto”.*

*“Fonética, Sintaxe, Oficinas, Ensino-Aprendizagem”.*

*“São muitas”, “Nenhuma”, “Várias” e “80%”.*

**Questão 9:** Você tem acesso à ementa de cada uma das disciplinas de seu curso?

**Obs. 1:** Um (1) aluno marcou duas opções o que invalidou a sua resposta (7%).

**Obs. 2:** Dois alunos fizeram comentários:

- Aluno A: (Sim) *“Quando disponibilizado pelo professor”*
- Aluno B: (Sim) *“Nem sempre são disponibilizados”*

	Sim	Não	Não Sei	O que é ementa?
<b>Nº de Alunos</b>	11	2	1	---
<b>Porcentagem Aproximada</b>	73%	13%	7%	---

**Questão 10:** Sobre o conteúdo de cada disciplina, qual disciplina não teve o seu conteúdo todo ministrado por insuficiência de tempo?

**Obs:** Um (1) aluno não respondeu à questão.

Três alunos responderam: *“Não lembro”*

*“Não sei, não acompanho a ementa”* (esse aluno afirmou saber o que é uma ementa).

*“Morfossintaxe, Psicolinguística, Fonéticas.”*

*“Não lembro, todas as disciplinas foram muito corridas”.*

*“Morfologia do inglês, Metodologia da pesquisa, etc.”*

*“Na maioria das vezes os professores terminam o conteúdo, pois eles pedem a apresentação de seminários”.*

*“Morfologia, Semântica e Pragmática”.*

*“Recursos tecnológicos no ensino de língua”*

*“Várias. Principalmente por falta de professor para ministrar”.*

*“Morfossintaxe do Inglês (tem outras que não lembro)”.*

*“Morfologia do inglês” e “Desconheço”.*

**Questão 11:** Cite duas disciplinas que você teve maior dificuldade e explique por que.

**Obs:** Dois (2) alunos não responderam à questão 11.

Dois alunos responderam: *“Não lembro”* e um aluno: *“Não tive dificuldades”*

*“Morfossintaxe e Filosofia da Linguagem.”*

*“Morfossintaxe e psicolinguística. Falta de objetividade por parte dos ministrantes.”*

*“Muitas disciplinas do português como Filosofia... Semântica e Pragmática...”.*

*“Semântica e Pragmática e Morfologia”*

*“Psicolinguística, pois o professor não organizou o conteúdo numa linha lógica, considerei desorganizado.”.*

*“Fonética e Fonologia: dificuldade com os símbolos fonéticos”.*

*“Psicolinguística: pouca base em neurolinguística para a parte ... (palavra não decodificada) da disciplina”.*

*“Ensino e Aprendizagem I, porque só teve seminários apresentados pelos alunos e Ensino Aprendizagem II por falta de conteúdo e embasamento teóricos para a continuidade a II (foram ministrados por professoras distintas)”.*

*“Fonética e Fonologia do Inglês, foi difícil pois eu não era fluente no idioma”.*

*“Filosofia da Linguagem/Teoria do Texto... Narrativo (ambas ofertadas pela FALEM)... São da grade vde Língua Portuguesa”.*

*“Psicolinguística no meu 6º semestre, pois o professor sobrecarregava demais com trabalhos e fonética e fonologia no primeiro semestre, mas acredito por ser nova do ramo (eu era caloura), não tinha me adaptado!”*

**Questão 12:** O que não pode faltar para ser um bom professor:

**Obs:** Um (1) aluno acrescentou uma opção às três oferecidas: Competência Metalinguística.

	Competência Linguística	Competência Pedagógica	Ambas
<b>Nº de Alunos</b>	---	1	14
<b>Porcentagem Aproximada</b>	---	7%	93%

**Questão 13:** Você teve orientação sobre os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)?

**Obs:** Um (1) aluno comentou: “o que sei foi por que estudei por conta própria”.

	Sim	Não
<b>Nº de Alunos</b>	5	10
<b>Porcentagem Aproximada</b>	33%	67%



**Questão 14:** Como você avaliaria o seu grau de conhecimento do PCN do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira?

Respostas da **Questão 14** de alunos que responderam **SIM** para a **Questão 13**:

Dois alunos responderam: “Bom”

“Avalio como básico, pois foi um pré-requisito para prestar uma prova para uma bolsa de estágio”.

“Razoável” e “Regular”.

Respostas da **Questão 14** de alunos que responderam que **NÃO** para a **Questão 13**:

Cinco respostas foram: “Ruim”, “Baixo”, “Razoável”, “Nulo”, “Regular”

“Ouvi falar brevemente na disciplina Política Educacional”

“Muitíssimo péfio”

“Fraco... Porque fiquei sabendo disso só quando fiz Política Educacional”.

“Muito bom” (aluno que comentou “o que sei é por que estudei or conta própria”)

“Excelente, pois estudei para uma seleção de emprego”.

**Questão 15:** E sobre a LDB (Leis de Diretrizes e Bases), você teve orientação?

	Sim	Não
<b>Nº de Alunos</b>	9	6
<b>Porcentagem Aproximada</b>	60%	40%

**Questão 16:** Cite e explique qual o maior problema que você aponta na formação do curso de Licenciatura em Inglês da UFPA.

**Obs:** Nº de alunos que não responderam à 16ª questão: 1 (um).

“Falta de professor! Muitas das vezes p/ (para) ofertar a disciplina, a faculdade preenche a vaga com professores que não fazem idéia do que vão ensinar.”

*“Na qualificação de professores que ministram disciplinas sem saber do que irão ministrar em sala”*

*“O maior problema é o foco grande em teoria e quase nenhuma prática, como também a falta de um estudo mais aprofundado da língua, pois só a parte pedagógica não é o bastante”.* (Aluno que assinalou “excelente” para as suas habilidades linguísticas).

*“Falta dos PCN’s, LDB e de inclusão social na sala de aula”.*

*“1º Não se exige muito da Comp. Linguística, 2º Não há uma formação teórica forte e sólida”.*

*“A graduação nos subestima não aprofundando os assuntos, tanto que a grade mudou para disciplinas vagas e fracas”.*

*“Curso ‘enclausurado’ e pobre. A impressão que se tem é de formação técnica e superior”.*

*“A falta de instruções sobre como trabalhar com alunos com déficit de atenção”.*

*“Livros caros não disponibilizados pela instituição, especialmente os das CPI’s”.*

*“Carga horária de outras matérias como: Recursos Tecnológicos é insuficiente para orientar com mais substancialidade os ‘quase-professores’ ”.*

*“Falta de prática pedagógica real, pois as disciplinas de estágio são observativas e falhas”.* (Este aluno que declarou estagiar no NPI - UFPA, que identifica, em seu estágio, apenas um pouco as abordagens utilizadas em sala e que apesar de ter sido ativo no estágio, de ter planejado e refletido quanto a sua prática, ele não se sente seguro para dar aulas).

*“A falta de incentivo para intercâmbio no exterior (bolsas de estágio fora do país)”.*

*“Haver muitas disciplinas em português” e “Falta de recursos tecnológicos”.*

**Questão 17:** Cite e explique qual o ponto alto da formação do seu curso em Licenciatura.

**Obs:** Nº de alunos que não responderam à 17ª questão: 2 (dois).

*“As práticas expositivas voltadas para as teorias linguísticas, literárias, etc.”.*

*“Recursos tecnológicos no ensino do inglês, pois pessoalmente, é a área de maior atenção e desenvolvimento”.*

*“Ter a habilidade e competência para instruir pessoas de diversas áreas de atuação (na sociedade) e assim fazer com que adquiram ou desenvolvam alguma habilidade comunicativa em língua inglesa”.*

*“Disciplinas que atendem as necessidades do professor em sala de aula”*

*“A forte exigência por parte dos ótimos professores, o que produz graduados, em sua maioria, competentes”.*

*“Parte ‘teórica’ da grade. Pouco explorado, poderia ser melhor avaliado”*

*“Fonética e Fonologia e algumas trocas de idéias sobre atividades nas disciplinas de gêneros, Rec. (Recursos) Tecnológicos, Oficinas de Escrita, Leitura, Escuta...”.*

*“Os professores se dedicam e se esforçam para dar o seu melhor, trazendo materiais extras, nos dando atenção quando precisamos.”*

*“Quem entra sem saber nada da língua, sai falando razoavelmente. Poderia ser melhor se ao invés de 4 (quatro) níveis de língua nós tivéssemos que estudar a língua até os últimos semestres de graduação. O ponto negativo é que muitos não são preparados para escrever textos acadêmicos (que não sejam resenha, resumo e fichamento) desde o início do curso, daí, quando chega no fim há dificuldades na elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)”.*

*“Pessoas que entraram na graduação sem o conhecimento da língua estão terminando já com boa fluência no idioma”.*

*“Os professores são muito qualificados (quando assumem disciplinas de sua área de pesquisa)”.*

*“Professores altamente dedicados” e “Não sei, sinceramente!”.*

### **TÓPICO: Sobre a prática de ensino de inglês: estágio supervisionado**

**Questão 18:** Onde você está estagiando?

Escola	Estadual	Municipal	Privada	Outro
<b>Nº de Alunos</b>	3	---	2	10
<b>Porcentagem Aproximada</b>	20%	---	13%	67%

**Obs:** Entre os 10 (dez) alunos que optaram pela opção Outro: Abaixo as opções de local de estágio diversas das oferecidas no questionário apresentadas pelos alunos:

Escola	NPI	Escola de Aplicação	NPI + Esc. De Aplicação
--------	-----	---------------------	-------------------------

<b>Nº de Alunos</b>	2	7	1
<b>Porcentagem Aproximada</b>	20%	70%	10%

**Questão 19:** Ao observar as aulas, você consegue identificar as abordagens utilizadas para o ensino do inglês em sala?

	Sim	Não	Um pouco, talvez.
<b>Nº de Alunos</b>	6	2	7
<b>Porcentagem Aproximada</b>	40%	13%	47%

**Questão 20:** Você já participou ativamente de uma aula durante o seu estágio?

	Sim	Não
<b>Nº de Alunos</b>	15	---
<b>Porcentagem Aproximada</b>	100%	---

**Questão 21:** Se você respondeu sim na questão anterior, você teve condições de elaborar um planejamento de ensino antes da prática?

	Sim	Não
<b>Nº de Alunos</b>	15	---
<b>Porcentagem Aproximada</b>	100%	---

**Questão 22:** Após a sua prática supervisionada, você refletiu sobre as formas de avaliação no resultado da aprendizagem?

	Sim	Não
Nº de Alunos	15	---
Porcentagem Aproximada	100%	---

**Questão 23:** Agora, já na reta final de sua formação, você se sente seguro para dar aulas?

	Sim	Não
Nº de Alunos	14	1
Porcentagem Aproximada	93%	7%

**Questão 24:** Cite dois aspectos em que, como futuro profissional, você mais cresceu e cite duas áreas nas quais você ainda precisará investir um pouco mais.

**Obs. 1:** Nº de alunos que não responderam à questão 24: 1

**Obs. 2:** Desenvolvimentos dos formandos - Aspectos de Positivos de Crescimento

(Parcial das respostas da Questão 24)

*“Cresci em desenvoltura em sala de aula e conhecimento pedagógico...”.*

*“Perda da timidez e desenvolvimento das habilidades cognitivas”.*

*“Agir como um professor reflexivo e crítico, não apenas fazendo o que é sugerido ou imposto por programas”.*

*“Pedagogicamente me sinto confortável. E linguisticamente me sinto seguro”.*

*“Sobre dois aspectos bem desenvolvidos, a familiarização com a sala de aula e o conforto em experiências neste ambiente, segurança em ensinar”.*

*“Cresci muito em fazer um plano de aula e saber levar ele de forma que o aluno possa compreender, e também cresci na forma de lidar com meus alunos”.*

*“Cresci em conhecimento linguístico e pedagógico como um todo”.*

*“Na área pedagógica, tive um bom desempenho e avanço, pois iniciei a trabalhar e com as experiências aprendi a importância da prática e teoria neste processo de ensino”.*

*“Pedagógico e listening” e “... e os aspectos pedagógicos estão ok!”.*

*“Cresci em preparação de aulas” e “Cresci na desenvoltura como futura professora”.*

**Obs. 3:** Desenvolvimentos dos formandos - Aspectos que necessitam melhorar

(Parcial das respostas da Questão 24)

*“Acho que preciso melhorar em práticas de recursos tecnológicos nas aulas de inglês”.*

*“Necessito mais habilidade no idioma”*

*“Preciso investir no conhecimento de transcrição e leitura fonética + avaliatividade diária”.*

*“Base teórica/pedagógica e prática de ensino”.*

*“Preciso melhorar meu trato com crianças”.*

*“Preciso investir mais no controle de turma.”.*

*“Um pouco mais na língua ensinada (preciso melhorar)...”.*

*“Mas preciso ser mais segura de mim mesma e preciso aprender a lidar com alunos que não gostam de língua inglesa”.*

*“O que preciso é ter mais experiência de sala de aula para poder ficar mais confortável em frente a grandes públicos como na escola pública”.*

*“... e preciso investir na prática e vocabulário da língua”.*

*“Preciso investir na área linguística. Não tive um bom rendimento”.*

**Obs. 4:** Desenvolvimentos dos formandos - Respostas em sua íntegra -

(Respostas da Questão 24)

*“Habilidade linguística”.*

*“Cresci em desenvoltura em sala de aula e conhecimento pedagógico. Acho que preciso melhorar em práticas de recursos tecnológicos nas aulas de inglês”.*

*“Cresci em preparação de aulas. Necessito mais habilidade no idioma”.*

*“Cresci na desenvoltura como futura professora. Preciso investir no conhecimento de transcrição e leitura fonética + avaliatividade diária”.*

*“Perda da timidez e desenvolvimento das habilidades cognitivas. Base teórica/pedagógica e prática de ensino”.*

*“Agir como um professor reflexivo e crítico, não apenas fazendo o que é sugerido ou imposto por programas”.*

*“Pedagogicamente me sinto confortável. E linguisticamente me sinto seguro. Preciso melhorar meu trato com crianças”.*

*“Sobre dois aspectos bem desenvolvidos, a familiarização com a sala de aula e o conforto em experiências neste ambiente, segurança em ensinar. Preciso investir mais no controle de turma.”.*

*“Um pouco mais na língua ensinada (preciso melhorar) e os aspectos pedagógicos estão ok!”*

*“Cresci muito em fazer um plano de aula e saber levar ele de forma que o aluno possa compreender, e também cresci na forma de lidar com meus alunos. Mas preciso ser mais segura de mim mesma e preciso aprender a lidar com alunos que não gostam de língua inglesa”.*

*“Cresci em conhecimento linguístico e pedagógico como um todo. O que preciso é ter mais experiência de sala de aula para poder ficar mais confortável em frente a grandes públicos como na escola pública”.*

*“Pedagógico e listening e preciso investir na prática e vocabulário da língua”.*

*“Na área pedagógica, tive um bom desempenho e avanço, pois iniciei a trabalhar e com as experiências aprendi a importância da prática e teoria neste processo de ensino. Preciso investir na área linguística. Não tive um bom rendimento”.*

### **TÓPICO: Um professor de Inglês em sala de aula: Você**

Estas questões buscam identificar a visão e a expectativa dos futuros professores sobre a possibilidade do aluno da escola pública aprender inglês em três de suas quatro habilidades.

Não foi questionada a possibilidade de aprender a ouvir e sua respectiva compreensão, pois creio estar implícito que um aluno só aprende a falar se aprender a ouvir.

**Obs:** Um (1) dos alunos que preencheram o questionário, somente o fez até a questão 24, por essa razão, a partir da questão 25, teremos apenas a resposta de 14 alunos e não mais de 15 alunos.

**Questão 25:** O que você acha que um estudante de língua inglesa deve aprender?

Todos os 14 (quatorze) alunos escolheram a opção: Todas as opções anteriormente citadas. Ou seja, concordam que um estudante de língua inglesa deve aprender inglês em suas quatro habilidades: produção escrita, produção oral, compreensão auditiva e leitora.

**Questão 26:** Saber ler e escrever em inglês significa ser capaz de ler textos em inglês e descrever um fato ou um objeto em inglês. Na escola pública paraense, você acha possível o aluno aprender a ler e a escrever em inglês?

	Sim	Não
Nº de Alunos	9	5
Porcentagem Aproximada	64%	36%

**Questão 27:** Por favor, justifique a sua resposta na questão nº 26.

As respostas desta questão serão listadas mais abaixo.

**Questão 28:** Em uma escola pública, você acha possível o aluno aprender a falar em inglês? Por favor, justifique a sua resposta.

	Sim	Não
Nº de Alunos	9	5
Porcentagem Aproximada	64%	36%



As questões 26, 27 e 28 têm seus tópicos interrelacionados, por essa razão faremos dois tipos de contabilidade. Primeiramente serão contabilizadas as respostas das questões 26 e 28 (parte quantitativa) de forma individual.

Posteriormente as questões 27 e 28 (parte qualitativa) serão analisadas em dupla por aluno.

Assim, lembrando que a questão 26 é quantitativa (“o aluno pode aprender a ler e escrever em inglês? SIM ou NÃO”), a questão 27 é qualitativa (“justifique a sua opção na questão 26”) e a questão 28 apresenta dados quantitativos (“o aluno pode aprender a falar em inglês? SIM ou NÃO”) e qualitativos (“Justifique a sua resposta”), realizaremos uma análise destas três questões através de quatro enfoques:

	Análise A	Análise B	Análise C	Análise D	Total de Alunos
<b>Questão 26</b>	SIM	SIM	NÃO	NÃO	
<b>Questão 28</b>	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
<b>Nº Alunos</b>	7	2	2	3	14
<b>Porcentagem</b>	50%	14%	14%	22%	100%

Abaixo estão expostas as respostas dadas pelos alunos para as questões 27 e 28 (parte qualitativa).

**ANÁLISE A:** Alunos que responderam SIM para as duas questões de nº 26 e de nº 28.

#### **Aluno A1**

Questão 27 (leitura e escrita): “*Se o professor souber envolver seu aluno, e até usar certa ludicidade, o aluno se tornará capaz*”.

Questão 28 (oralidade): “*Olhar a resposta do nº (questão)27*”

#### **Aluno A2**

Questão 27 (leitura e escrita): “*Possível é, porém, as inúmeras dificuldades acabam sendo uma barreira e ‘desmotivante’ p/ os educadores*”.

Questão 28 (oralidade): “Não fluentemente, pois o tempo é limitado”

### **Aluno A3**

Questão 27 (leitura e escrita): “Basta trabalhar com gêneros, tópicos interessantes levando em consideração o estilo de aprendizagem da turma e é claro ter boa vontade e não se acomodar”.

Questão 28 (oralidade): *“É complicado, mas é possível já tivesse (tive) a experiência de ver alunos de 5ª série falando muito bem sendo que quando o ano começou não sabiam nada. Isso é um papel do professor”.*

### **Aluno A4**

Questão 27 (leitura e escrita): *“O professor é o responsável pelo desenvolvimento de todas as habilidades dos alunos”*

Questão 28 (oralidade): *“O professor pode sim conseguir que seus alunos falem”.*

### **Aluno A5**

Questão 27 (leitura e escrita): *“Porque todos são capazes de ler e escrever com mais facilidade do que falar nesse contexto de escola pública”*

Questão 28 (oralidade): *“Depende de como você trabalha em sala, que motivações usa”.*

### **Aluno A6**

Questão 27 (leitura e escrita): *“Vim de escola pública do interior, e tirando o NPI com seu atual PP (Projeto Político ‘Pedagógico’), não conheço outra escola que torne isso possível”.*

Questão 28 (oralidade): *“Se trabalhado nas séries iniciais essas habilidades, em vez de em todas as séries serem apenas instrumental-leitura”.*

### **Aluno A7**

Questão 27 (leitura e escrita): *“Dependendo das estratégias utilizadas pelo professor”.*

Questão 28 (oralidade): *“O mesmo citado acima”*

**Obs:** Pontos para pensar:

- O que levou o aluno a acreditar que uma habilidade é possível e outra não?
- O que o levou a acreditar que nada é possível?

**ANÁLISE B:** Alunos que responderam SIM na questão 26 e NÃO para a questão 28.

**Aluno B1**

Questão 27 (leitura e escrita): *“Só depende da motivação e determinação do professor”*

Questão 28 (oralidade): *“Acho que para essa habilidade, o professor precisaria de mais tempo (na carga horária)”*

**Aluno B2**

Questão 27 (leitura e escrita): *“Basta que o professor tenha subsídios p/ tal. Isso é possível”*

Questão 28 (oralidade): *“A duração da aula é muito pouca p/ desenvolver todas as habilidades”*

**ANÁLISE C:** Alunos que responderam NÃO na questão 26 e SIM para a questão 28.

**Aluno C1**

Questão 27 (leitura e escrita): *“Falta incentivo por parte do governo, da escola e do próprio aluno”*.

Questão 28 (oralidade): *“Possível é, mas falta incentivar o aluno a falar”*.

**Aluno C2**

Questão 27 (leitura e escrita): *“Pois o foco em leitura é prioritário em função do vestibular”*.

Questão 28 (oralidade): *“Para ativar o propósito de aprender as quatro habilidades da língua-alvo”*

**ANÁLISE D:** Alunos que responderam NÃO para as duas questões (26 e 28)

**Aluno D1**

Questão 27 (leitura e escrita): *“Acompanhando até mesmo a escola de aplicação da UFPA pude perceber que o professor não planeja direito suas aulas não se esforça e subestima os alunos”*

Questão 28 (oralidade): *“Ninguém foca nisso”*

**Aluno D2**

Questão 27 (leitura e escrita): “*Os prof<sup>os</sup> (professores) não se esforçam muito p/ fazer os alunos produzirem em inglês*”

Questão 28 (oralidade): “*Não há um cuidado c/ essa habilidade*”

### **Aluno D3**

Questão 27 (leitura e escrita): “*Falta boa vontade de ambas as partes*”

Questão 28 (oralidade): “*Desenvolvimento das habilidades deixa a desejar*”

### **Observações nº 1:**

- 01 aluno faltou;
- 01 aluno não preencheu o questionário e se deteve a conversar com outro aluno que já havia terminado de preencher o questionário;
- 01 aluno respondeu ao questionário de maneira incompleta somente até a questão 25;
- 01 não leu ou abriu o questionário, apenas limitou-se a comentar de forma genérica a sua compreensão sobre o precário ensino de inglês nas escolas públicas de seu estado.

**Obs. 2:** As respostas não são claras e, muitas vezes, são pouco objetivas. A fundamentação que se esperava para as afirmações ou negações sobre a possibilidade dos alunos de escola pública desenvolver as habilidades básicas no aprendizado de um novo idioma não foi apresentada. Resta, então, a opção da inferência sobre as respostas, ação que pode prejudicar a credibilidade da investigação.

De qualquer forma, nesta primeira catalogação, nota-se, no entanto, que a maioria crê poder desenvolver as habilidades de leitura e escrita em alunos de escolas estaduais.

**Questão 29:** Que material didático você acha essencial para que sua aula seja produtiva? Se você quiser, pode escolher mais de uma alternativa.

**Obs.:** O nº de alunos representa por quantos alunos tal recurso foi considerado importante na prática de um professor de inglês. Cada aluno escolheu quantos recursos achava necessário.

	Livro	Computador	TV	Dvd Player	Toca-Cd	Outro
<b>Nº de Alunos</b>	8	13	9	8	9	5
<b>Porcentagem Aproximada</b>	57%	93%	64%	57%	64%	36%

Leitura desta tabela:

- 93% dos alunos da turma de formandos escolheu o computador como um recurso fundamental para uma boa aula, mas apenas 53% citou o livro como um recurso essencial para uma aula produtiva.
- 64% dos alunos marcaram a TV e o Toca CD como recursos essenciais e o DVD player foi apontado por somente 57% dos futuros professores.

Abaixo estão listadas as outras opções citadas pelos alunos ao escolherem outros recursos:

- Dois alunos responderam: “Internet”
- “Fones de ouvido”
- “Projeto de Slides”
- “E principalmente um bom planejamento de aula independente dos recursos”

**Questão 30:** Caso esses materiais não estejam disponíveis na sua escola, que ações você teria?

Para uma melhor compreensão do que pensa o futuro professor, apresentamos primeiramente os recursos didáticos escolhidos na questão 29, e, em seguida, apresentamos as respostas escritas de forma completa da questão 30 desse aluno.

✿ Todas as opções da questão 29:

*“A flexibilidade do professor é fundamental”*

*“Conseguiria emprestado, traria de (por conta própria) própria conta a curto prazo. A longo (prazo) implementaria algum projeto para arrecadar recursos para compra-los”*

*“É bom que o professor tenha o seu próprio equipamento”*

*“Ter sempre um plano B”*

*“Tentaria adaptar as atividades para utilizar os recursos que disponibilizo”*

*“Tentaria levar objetos emprestados”*

✱ Somente a opção “computador” na questão 29:

*“Usaria o livro didático e pediria para os alunos usarem outras mídias, em casa...”*

*“Utilizaria o que há disponível”*

✱ As opções “computador” + “toca-CD” + “DVD player” + “Internet” da questão 29:

*“Levaria alguns dos recursos para motivar mais os alunos”.*

✱ Todas as opções da questão 29 + a sugestão de um “Projeto de Slides”:

*“Usar minhas armas disponíveis da melhor maneira possível”*

✱ As opções “livro” + “computador” + “internet” da questão 29:

*“Primeiramente levar um computador próprio e, posteriormente, submeter um projeto de ensino com uso de computadores e uma petição para a compra de um laboratório de informática”.*

✱ Todas as opções da questão 29 + a sugestão dos “fones de ouvido”:

*“Adaptar para o material que já existente na escola”*

✱ As opções “livro” + “computador” + “TV” da questão 29:

*“Flashcards, levaria mais materiais”*

✱ As opções “livro” + “TV” da questão 29:

*“Adaptar as aulas para o que há”*

**Questão 31:** O Projeto Político Pedagógico de uma escola é a sua base de orientação de todo o trabalho escolar. Quem você acha que deve participar da construção desses PPP?

**Obs:** Nº de alunos que não responderam à 31ª questão: 1 (um).

Dois alunos responderam: *“Todos”*

*“Professores e coordenação”*

*“Todos principalmente aqueles que têm o papel de ensino (o professor)”.*

*“Todo o corpo docente, todos atores da escola, incluindo alunos e familiares”*

*“Todos, principalmente os professores”*

*“Todos pois são instrumentos p/ o desenvolvimento da escola e do aluno”*

*“Todos devem participar da elaboração do PPP afinal ele tem que se estender a toda a comunidade acadêmica”*

*“Todas as partes envolvidas, inclusive o grêmio estudantil”*

*“Coordenação, direção, professor”.*

*“O professor, sem dúvida” e “Coordenação, direção, professor”.*

**Questão 32:** Na primeira semana de aula de inglês de uma turma nova, você faria uma avaliação diagnóstica?

	Sim	Não	Talvez
Nº de Alunos	11	---	3
Porcentagem Aproximada	79%	---	21%

**Questão 33:** Ao avaliar seu aluno, quais habilidades você consideraria importante?

	L	E	F	A	L x E	F x C	L, A, FxA	Todas
Nº de Alunos	---	---	---	---	3	---	1	10
Porcentagem	---	---	---	---	21%	---	8%	71%

L \_ Leitura

F \_ Fala

E \_ Escrita

A \_ Compreensão Auditiva

Todas \_ Todas anteriores

**Questão 34:** Ao avaliar a aprendizagem de seus alunos, quais os métodos você utilizaria?

**Obs:** Nº de alunos que não responderam à 34ª questão: 2 (dois).

*“Testes escritos e entrevistas”*

“(métodos) *Comunicativos*”

“... (palavra ininteligível) *o desenvolvimento das habilidades*”.

“Avaliação Continuada, evitaria excessos de provas.”

“Avaliação individual, questionários, auto-avaliação, etc. ”.

“Se pudesse não faria prova e a avaliação seria contínua”

“A abordagem comunicativa (*communicative approach*)”

“Usaria jogos, o lúdico atrai e gera aprendizagem”.

“Principalmente o método comunicativo, saber se o aluno é capaz de se comunicar na língua alvo seja por escrito, falado...”.

“Participação em sala, desenvolvimento ao longo das aulas e apresentações orais”.

“Avaliação Continuada” e “Provas, seminários, etc. ”.

**Questão 35:** A partir de qual ano você acha importante expor e debater com os alunos o porquê aprender inglês e qual a sua importância na vida acadêmica e social deles:

	6º E.F.	1º E.M.	Univers.
Nº de Alunos	14	---	---
Porcentagem	100%	---	---

6º E.F. \_ A partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

1º E.M. \_ A partir do primeiro ano do Ensino Médio.

Univers. \_ Apenas na universidade, pois não há necessidade de expor tal assunto para alunos ainda tão jovens.

**Questão 36:** “O aprendizado da Língua Inglesa nas escolas estaduais de Belém é precário”. Em sua opinião, que ação pode ser tomada para mudar esse quadro?

**Obs:** Nº de alunos que não responderam à 36ª questão: 1(um).

“Adaptar o currículo escolar para as necessidades comunicativas dos alunos”

“Sim, podemos aumentar os salários e investir em mais cursos de formação continuada”

“Deve haver algum supervisionamento sério e rígido sobre os professores”



*“Repensar atitudes de todos indivíduos. Em suma, o ensino é uma grande hipocrisia”*

*“Mudança de projeto pedagógico; no ensino fundamental, foco em listening e speaking. No ensino médio, foco na leitura e escrita, como preparação para o vestibular e mercado de trabalho.”*

*“Maior investimento na formação do professor e nos recursos das escolas”*

*“Investir nos laboratórios, nos recursos didáticos e o mais importante investir no professor, oferecer uma formação continuada, para que ele sempre se recicle.”*

*“Envolvimento de todos os professores com a causa”*

*“Investir no aprendizado de línguas estrangeiras”*

*“Mudar a visão acerca do inglês nas instituições públicas, aumentar a carga horária e dar subsídios p/ o professor p/ que dê uma boa aula”*

*“Primeiramente, acho que os professores devem fazer o seu trabalho com amor, e não pensar somente no salário no fim do mês. O professor precisa sempre incentivar os seus alunos, fazer eles gostarem do que está sendo ensinado.”*

*“Renovação é essencial, trocar os professores desmotivados e que estão prejudicando o aprendizado dos alunos e que estão contribuindo para essa precariedade. Trocar por pessoas que estão iniciando a carreira e que aplicam a educação de acordo com a atual abordagem educacional. Há de haver avaliação de ensino dos professores nas salas de aula, como há em escolas particulares.”*

*“Melhorar no planejamento anual das escolas e aumentar a carga horária e os recursos usados.”*

Houve um aluno que, por alguma razão, não preencheu o questionário, mas limitou-se a escrever sobre o que pensava acerca do seu curso e do ensino do inglês nas escolas públicas. Abaixo está o seu relato:

*“O curso de Letras Inglês certamente possui problemas que influem na formação de novos professores. No entanto, o problema das escolas públicas não se relaciona a UFPA, mas sim ao público que trabalha no Estado. Ao sair da UFPA, os alunos começam a trabalhar em instituições privadas. Após anos de ensino e buscando estabilidade financeira, o profissional faz um concurso e entra no Estado. Então, pode-se notar que o profissional que vai para o Estado já está cansado da prática em sala de aula. Busca apenas as vantagens financeiras. O que leva a fazer o mínimo de esforço e garantir lucro. Eis o problema do ensino de inglês nas escolas públicas”.*

## **Apêndice D – QUESTIONÁRIO**

### **Capítulo 1**

#### **O PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

#### **Questionário**

*Cristina Mácola*

Prezado aluno Formando e Futuro Professor de Inglês

Ante a representatividade da Universidade Federal do Pará no fornecimento do corpo docente na Cidade de Belém, esse estudo curricular visa – através do presente questionário, e ainda de entrevistas e de uma análise documental – definir as representações que os alunos formandos do Curso Licenciatura em Língua Inglesa possuem do seu curso de formação e das suas práticas de ensino. Também é almejada a caracterização da atitude desses futuros professores face ao ensino do inglês nas escolas públicas.

Seu apoio e cooperação são valiosos para a realização desses intentos cujo objetivo maior é identificar razões do precário aprendizado da Língua Inglesa nas escolas estaduais paraenses.

1. Você faz ou fez Curso de Inglês em outra instituição fora da UFPA?

Sim	Não

2. Na Língua Inglesa, nas quatro habilidades, sua fluência é:

	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente
<b>Ler</b>					

	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente
<b>Escrever</b>					

	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente
<b>Falar</b>					

	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente
<b>Escutar</b>					

3. Qual é a importância do professor de inglês e qual a sua influência na sociedade atual? Como você se sente?

---

4. Cite e explique um ponto alto no seu curso em Licenciatura na UFPA, um ponto positivo na sua formação docente em Língua Inglesa.

---

5. Cite e explique qual o maior problema que você percebe na formação do curso de Licenciatura em Inglês da UFPA.

---

6. Houve alguma disciplina não teve o seu conteúdo todo ministrado? Porque isso aconteceu?

---

7. Cite duas disciplinas que você teve maior dificuldade e explique por que.

---

8. Como você avaliaria o seu grau de conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira?

Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Excelente

9. E sobre as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), como você avaliaria o seu grau de conhecimento?

Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Excelente

10. Marque em que tipo de escola você está estagiando?

Escola Privada	Escola Pública Municipal	Escola Pública Estadual	Escola do NPI	Escola de Aplicação

11. Na escola que você está estagiando, ao observar as aulas durante o seu estágio, você reconheceu a utilização das abordagens teóricas, vistas em sala de aula, sendo praticadas para o ensino do inglês?

Sim	Não	Talvez

12. E como isso afetou a sua própria prática docente?

---

13. Você planejou sua ação de ensino antes da prática durante seu estágio?

Sim	Não

14. Após a sua prática supervisionada, você refletiu sobre as formas de avaliação no resultado da aprendizagem?

Sim	Não

15. Quais mudanças sua reflexão o auxiliou para as próximas aulas?

---

16. Agora, já na reta final de sua formação, você se sente seguro para dar aulas?

Sim	Não

17. Cite dois aspectos em que você, como futuro profissional, mais cresceu.

---

18. Cite duas áreas nas quais, você, como futuro professor, ainda precisará investir um pouco mais.

---

19. Como professor, na primeira semana de aula de inglês em uma turma nova, você faria uma avaliação diagnóstica?

Sim	Não	Talvez

Por quê? Justifique sua resposta, por favor.

---

20. Que material didático você acha essencial para que sua aula seja produtiva? Se você quiser, pode escolher mais de uma alternativa.

Livro	Computador	Televisão	Dvd player	Toca-Cd	Internet	Projetor de Slides

Outro: \_\_\_\_\_

21. Caso esses materiais não estejam disponíveis na sua escola, que ações você teria?

---

22. Saber ler e escrever em inglês significa ser capaz de ler textos em inglês e descrever um fato ou um objeto em inglês. Na escola pública paraense, você acha possível o aluno aprender a ler e a escrever em inglês?

Sim	Não

Por favor, justifique a sua resposta.

---

23. Em uma escola pública, você acha possível o aluno aprender a falar e ouvir em inglês?

Sim	Não

Por favor, justifique a sua resposta. \_\_\_\_\_

24. Ao avaliar o aprendizado geral de seu aluno na disciplina de Língua Inglesa, quais habilidades no seu aluno você consideraria importante?

Leitura	Escrita	Fala	Auditiva *	Leitura E Escrita	Fala E Audição	Todas Anteriores

\*Auditiva: Compreensão Auditiva do idioma inglês.

25. Para concretizar essa avaliação geral do aprendizado de seu aluno em Língua Inglesa, quais meios, você, como professor, utilizaria?

Prova Escrita	Prova Oral	Teste Auditivo*	Entrevistas	Seminários	Jogos	Auto-Avaliação

\*Teste Auditivo: Teste de Compreensão Auditiva

26. **“O aprendizado da Língua Inglesa nas escolas estaduais de Belém é precário”**. Em sua opinião, que ação pode ser tomada para mudar esse quadro?

\_\_\_\_\_

Sua opinião é muito importante.

*Obrigada* pela colaboração.

**Apêndice E – QUESTIONÁRIO: GRADE de Categorização**

Grade de Categorização dos dados coletados das questões abertas através do Inquérito por

Questionário aplicado à Turma de Formandos Noturna iniciada no ano de 2010

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE
<b>OPINIÃO DISCENTE SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO DA FALEM</b>	<b>Curso de Formação Geral</b>	Pontos Positivos	
		Pontos Negativos	
	<b>Problemas na Relação Tempo X Conteúdo</b>	Não	
		Sim	
	<b>Existência da Relação entre Teoria e Prática?</b>	Sim	
		Não	
		Talvez	
	<b>Dificuldades Apresentadas nas Disciplinas</b>	Fonética e Fonologia	
		Fundamentos da Linguística	
		Sintaxe do Inglês	
		Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	
		Outras Disciplinas	



<b>ATITUDES DO FUTURO PROFESSOR</b>	<b>Autorretrato Profissional</b>	Valorização	
		Desvalorização	
		Autovalorização	
		Professor X Aluno	
	<b>Crescimento Profissional</b>	Conquistas	
		Metas	
	<b>Segurança para a Prática Docente</b>	Ausência de Segurança	
	<b>Intenções para a Prática Docente</b>	Planejamento da Prática	
		Prática Com Avaliação Diagnóstica	
		Prática Sem Avaliação Diagnóstica	
		Ação diante da não Disponibilidade de Material Didático	

NECESSIDADES EDUCACIONAIS NO APRENDIZADO DO INGLÊS DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARÁ	Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas de Compreensão e Produção Escrita	Sim	
		Não	
	Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas de Compreensão e Produção Oral	Sim	
		Não	
	Problemas Apontados X Intervenções Sugeridas	Qualificação do Professor de Inglês	
		Valorização do Professor de Inglês	
		Estrutura das Escolas Públicas Paraenses	
		Sugestões Gerais	

**Apêndice F – QUESTIONÁRIO: Respostas das Questões Abertas****Dados coletados nas respostas dadas pelos alunos nas Questões Abertas do Questionário**

Aqui somente estão descritas as perguntas abertas e suas respectivas respostas fornecidas pelos alunos ao preencherem os questionários. As questões fechadas não estão presentes aqui.

**Questão de nº 3: Qual é a importância do professor de inglês e qual a sua influência na sociedade atual? Como você se sente?**

**Aluno A:** Acredito que a importância é enorme. Pouquíssimas pessoas hoje no Brasil sabem inglês e isso é um atraso sem precedentes. Me sinto como se eu fosse a luz ao fim do túnel.

**Aluno B:** É a pessoa no qual temos uma referência para ter o contato da língua mais próximo do cotidiano.

**Aluno C:** Creio que o papel do professor de inglês é primeiramente proporcionar ao aluno uma nova visão de mundo, de cultura. Além de viabilizar novo instrumento para a busca de conhecimento.

**Aluno D:** Não sinto que é muito importante por que ninguém (no) “Estado” investe na disciplina. Nem é visto como disciplina.

**Aluno E:** O professor de inglês é importante para direcionar o aluno, como corrigi-lo em sua pronúncia, etc. Na sociedade atual o papel do professor é ser um intermediador entre o mundo exterior *para* (e) a sala de aula. Eu me sinto satisfeito pela escolha.

**Aluno F:** Atualmente com o “Fenômeno da Globalização”, a língua inglesa ganhou um papel de grande destaque, por isso ser professor de inglês é um grande privilégio nessa era.

**Aluno G:** Com o mundo globalizado é de extrema necessidade falar outra língua e o meio pelo qual aprendemos é o professor. Não me sinto preparada para dar aula em cursos onde somos obrigados a usar todas as habilidades.

**Aluno H:** O professor de inglês é importante para a sociedade, pois tem a função de ensinar uma língua importante no mundo globalizado que vivemos. Ainda não me sinto preparada o suficiente para encarar alunos da rede pública.

**Aluno I:** A importância é a capacidade que ele tem de transformar realidades e conduzir seus alunos a descobertas de novos conhecimentos. O professor não é valorizado.

**Aluno J:** O professor é uma figura que *provem* (*promove*) o conhecimento da língua pelo fato de algumas vezes ser o único que *esta* (*está*) na vida de seus alunos. Sinto uma grande responsabilidade, mas gosto de ter essa profissão.

**Aluno K:** O professor de inglês é uma das figuras mais necessárias nas escolas brasileiras onde há um grau de avanço da língua em nosso país.

**Aluno L:** Transmitir conhecimento sobre a Língua Estrangeira e mostrar a sua cultura em vários aspectos. Ainda não me sinto preparado para essas atividades.

**Aluno M:** O professor de inglês é um ótimo referencial para abrir a visão do aluno com relação ao mundo, já que a escola (principalmente pública) é muito limitada com relação a isso.

**Questão de nº 4: Cite e explique um ponto alto no seu curso em Licenciatura na UFPA, um ponto positivo na sua formação docente em Língua Inglesa.**

**Aluno A:** Aprender a lidar com as dificuldades dos alunos.

**Aluno C:** A oportunidade que temos de ter um contato real com nativos da língua [*professores nativos*]. E, também, de iniciar praticamente nos cursos livres da FALEM, como monitor ou professor (estagiário).

**Aluno D:** O poder de conhecer *a fundo* a estrutura histórica e outras da língua. Base que um professor “amador” de curso livre não sabe.

**Aluno E:** Eu adquiri autonomia por que o próprio curso nos direciona para esse fim.

**Aluno F:** O ponto positivo ou alto em minha licenciatura foi a partir do momento em que comecei a compreender todas as explicações em inglês feitas pelos professores.

**Aluno H:** Professores americanos do “Fullbright”, acho bastante positivo para a nossa formação, ter contato com um nativo da língua.

**Aluno I:** A paciência da a maioria dos professores em geral.

**Aluno J:** Conhecer mais a língua, porém não há muita prática oral e nem uma medida estável para o problema.

**Aluno K:** Os livros utilizados são exelentes apesar de muito caros.

**Aluno L:** A grade curricular é excelente, como a disciplina “Fonética e Fonologia” que nos ensina perfeitamente como pronunciar as palavras em inglês.

**Aluno M:** Temos muitas matérias pedagógicas.

**Aluno G e Aluno B:** \_\_Em branco\_\_

**Questão de nº 5: Cite e explique qual o maior problema que você percebe na formação do curso de Licenciatura em Inglês da UFPA.**

**Aluno A:** Muitos entram no curso sem ter contato algum com o idioma antes, ou seja, entram para aprender, não para ensinar.

**Aluno B:** O conteúdo de Língua Inglesa, o livro *Touch Stone*, não foi visto todo, no caso, o último livro.

**Aluno C:** Problemas de estruturas que atrapalham o semestre: greves, quedas de energia, falta de professor e turmas lotadas.

**Aluno D:** Falta de comprometimento de alguns professores.

**Aluno E:** Até agora foi uma professora que em minha opinião tem certos preconceitos em sala de aula em relação aos alunos que começaram estudar aqui.

**Aluno F:** o maior problema nesse curso é a discriminação feita por alguns professores com alguns alunos que não apresentam fluência na língua inglesa.

**Aluno G:** O curso foi feito para quem não sabe o inglês, mas na prática não é isso que acontece, nós temos que ter sim conhecimento prévio.

**Aluno H:** A pouca ênfase na parte do estudo da gramática do inglês, por mais que ela não seja tão extensa. Acho de fundamental importância.

**Aluno I:** Não tem (*não haver*) uma atenção da faculdade para o acompanhamento dos professores de língua.

**Aluno J:** Muitos alunos não sabem a língua e não (*há*) um grande estímulo na prática oral e escrita.

**Aluno K:** Greves dos professores e consequente atraso na formação.

**Aluno L:** Mesmo não sendo obrigatório no currículo da graduação, deveria haver aulas específicas de conversação.

**Aluno M:** Os alunos da noite *tem (têm)* dificuldades em se relacionar com funcionários, pois setores como secretaria, por exemplo, fecham cedo, dificultando o acesso do aluno.

**Questão de nº 6: Houve alguma disciplina não teve o seu conteúdo todo ministrado?**

**Porque isso aconteceu?**

**Aluno A:** Não.

**Aluno B:** Língua Inglesa V. Pois ocorreu a greve não houve tempo para “recuperar”.

**Aluno C:** Sim, várias. Por falta de tempo, pela greve e por falta de organização de alguns professores.

**Aluno D:** (Sim, subentendido) Ainda me pergunto isso... (*isso*: por que não foi ministrado todo o conteúdo).

**Aluno E:** Inglês II e V, por que acho que a professora não soube administrar tempo e conteúdo em sala de aula.

**Aluno F:** Sim (Língua Inglesa V) disciplina de fundamental importância para a nossa graduação. Seu conteúdo não foi ministrado por falta de organização da professora (não tinha planejamento de aula).

**Aluno G:** Sim. Inglês V. A professora não tinha planejamento, dinâmica e perdia muito tempo em uma unidade.

**Aluno H:** Sim, Língua Inglesa V. Aconteceu isso, por que a prof<sup>a</sup> não teve a preocupação de conduzir as aulas no tempo devido.

**Aluno I:** Língua Inglesa V. Houve a greve e a professora fez “vista grossa” às nossas necessidades.

**Aluno J:** Sim, várias, o motivo foram as greves que ocorreram na instituição.

**Aluno K:** Sim, pois a professora não fazia cronograma de suas aulas.

**Aluno L:** Língua Inglesa V, a última do currículo, pois percebemos falta de planejamento das aulas e (o) que ocasionou prejuízo aos alunos nas notas finais.

**Aluno M:** Sim, professor incompetente.

**Questão de nº 7: Cite duas disciplinas que você teve maior dificuldade e explique por que.**

**Aluno A:** Fundamentos da Linguística e Sintaxe do Inglês. Exigia muita leitura e resolução de muitos exercícios. Nem sempre eu possuía todo o tempo necessário.

**Aluno B:** Política Educacional, pois tenho dificuldades de entender e compreender a política, reconheço que é de suma importância dominar o assunto. E Sintaxe do Inglês, pois acho difícil.

**Aluno C:** Fundamentais da Língua, por os textos serem complexos. Teorias Literárias, pois a prof<sup>a</sup> viajou.

**Aluno D:** Fonética e Fonologia. Greve atrapalhou tudo. Fiquei reprovado por não saber os horários de reposição de aula.

**Aluno E:** Inglês II e V e Sintaxe, por que as duas primeiras o problema estava na professora e a terceira foi por que a disciplina era difícil.

**Aluno F:** Sintaxe do Inglês e Morfologia do Inglês, pois ambas exigiam bastante conceitos “decorebas” (*conceitos a serem gravados mentalmente, com ou sem a sua compreensão*).

**Aluno G:** Fonética e Fonologia, o professor levava em consideração quem já tinha um conhecimento anterior e falava melhor inglês.

**Aluno H:** Fundamentos da Língua e Sintaxe do Inglês. Por que tinha que estudar diversos autores, com uma leitura muito complexa. E regras também.

**Aluno I:** Fonética e Fonologia. Não tive uma boa base (não fiz curso de inglês).

**Aluno J:** Língua, Sintaxe do Inglês e Fonética e Fonologia.

**Aluno K:** Fundamentos da Língua (pouco tempo e muito conteúdo), Compreensão e Produção de Texto Acadêmico (poucas aulas e explicação insuficiente).

**Aluno L:** Sintaxe do Inglês e Fundamentos da Língua, pois ambos eram muito teóricos com termos de difícil assimilação e praticamente 0% (*zero por cento*) prático.

**Aluno M:** Compreensão e Prod. (*Produção*) de Textos Acadêmicos. Estávamos enfrentando novos gêneros (*de textos*), ainda muito imaturos.



**Questão de nº 11: Na escola que você está estagiando, ao observar as aulas durante o seu estágio, você reconheceu a utilização das abordagens teóricas, vistas em sala de aula, sendo praticadas para o ensino do inglês?**

**Questão de nº 12: E como isso afetou a sua própria prática docente?**

**Aluno A:** Não vi. Muito do que é aprendido no curso de licenciatura não funciona em sala de aula. Ou por falta de infra estrutura ou (e principalmente) ou desinteresse do aluno.

**Aluno B:** Questão de nº 11: Não faço (estágio). Questão de nº 12: \_\_Em branco\_\_

**Aluno C:** Sim, vi. Ajudou a repensar os métodos de ensino de L. E. (Língua Estrangeira), e por que devemos fazer isso.

**Aluno D:** Não vi. Ainda não pude ver.

**Aluno F:** SIM. \_\_Em branco\_\_

**Aluno G:** SIM. Percebi a importância que os alunos dirigem a disciplina quando entendem ou não o conteúdo.

**Aluno H:** Talvez. Afetou de maneira, que eu tentei enquadrar as práticas teóricas em sala de aula.

**Aluno J:** TALVEZ. Pouco, pois eu já havia estudado muitas outras práticas.

**Aluno K:** (Aluno que já trabalha como professor) SIM. Não afetou.

**Aluno M:** SIM. *Me* fez querer estudar mais.

**Aluno E, Aluno I e Aluno L:** \_\_Em branco\_\_.

**Questão de nº 14: Após a sua prática supervisionada, você refletiu sobre as formas de avaliação no resultado da aprendizagem?**

**Questão de nº 15: Quais mudanças sua reflexão o auxiliou para as próximas aulas?**

**Aluno A:** Preparação de aulas dinâmicas é essencial.

**Aluno B:** 14) Não Faço (estágio). 15) \_\_em branco\_\_

**Aluno C:** SIM. Levar em conta os gostos pessoais dos alunos, e contextualizar as aulas para a realidade deles.

**Aluno D:** SIM. Como motivar alunos desestimulados.

**Aluno G:** SIM. Planejar as aulas e tentar explicar de maneira mais simples e direta.

**Aluno H:** NÃO. Na maneira de abordar os temas de aula.

**Aluno J:** SIM. Mais planejamento e maior suporte para o material.

**Aluno M:** SIM. Sempre querer crescer profissionalmente.

**Aluno F e Aluno K:** SIM. \_\_\_\_Em branco\_\_\_\_.

**Aluno E, Aluno I e Aluno L:** \_\_\_\_Em branco\_\_\_\_.

**Questão de nº 16: Agora, já na reta final de sua formação, você se sente seguro para dar aulas?**

**Questão de nº 17: Cite dois aspectos em que você, como futuro profissional, mais cresceu.**

**Aluno A:** SIM. Como abordar determinados tópicos do conteúdo, como saber improvisar e melhor preparo de *lesson plans*.

**Aluno B:** Em questão de postura como a forma de corrigir a pronúncia e avaliar a forma em que ( o ) aluno aprende.

**Aluno C:** SIM. Social e Profissional.

**Aluno D:** Sim. Na compreensão. Na paciência, dar suporte para que o aluno aprenda.

**Aluno E:** 16) \_\_\_\_em branco\_\_\_\_. 17) Maturidade e responsabilidade.

**Aluno F:** SIM. Como futuro profissional, cresci na confiança ao entrar na sala de aula.

**Aluno G:** NÃO. Observar como cada pessoa aprende uma língua e dar mais atenção às dúvidas.

**Aluno H:** NÃO. Disciplina e responsabilidade em obter mais conhecimento.

**Aluno I:** NÃO. Minha didática para dar aulas.

**Aluno J:** SIM. Na língua alvo, escrita, oral e auditiva.

**Aluno K:** SIM. Organização e segurança.

**Aluno L:** SIM. Saber obedecer as regras da instituição em que atua e saber lidar com crianças para aulas de inglês.

**Aluno M:** SIM. Confiança e conhecimento.

**Questão de nº 18: Cite duas áreas nas quais, você, como futuro professor, ainda precisará investir um pouco mais.**

**Aluno A:** *Speaking and Listening*.

**Aluno C:** Pesquisa e mais teorias.

**Aluno E:** Pronúncia e escuta.

**Aluno G:** Preciso praticar mais o meu inglês e buscar novas formas de entendê-lo.

**Aluno H:** Melhorar um pouco mais a fluência e a metodologia.

**Aluno I:** Língua Inglesa. (fluência).

**Aluno J:** Aumentar o meu conhecimento na língua alvo e fazer mais testes de proficiência.

**Aluno L:** Planejamento de aulas e praticar gramática e conversação em inglês.

**Aluno M:** Literatura, conhecimento da cultura inglesa.

**Aluno B, Aluno D, Aluno F e Aluno K** \_\_\_\_Em branco\_\_\_\_.

**Questão de nº 19: Como professor, na primeira semana de aula de inglês em uma turma nova, você faria uma avaliação diagnóstica?**

**Por quê? Justifique sua resposta, por favor. (SIM - NÃO - TALVEZ)**

**Aluno A:** TALVEZ. Já é possível identificar na primeira semana os alunos mais introspectivos e os mais extrovertidos. Bem como os que têm interesse em aprender o idioma e quem não o tem.

**Aluno B:** SIM. Pois precisaria me adequar à forma de aprendizagem dos alunos.

**Aluno C:** SIM. Para conhecer os alunos. E, só então, bolar (*criar*) um plano de aula.

**Aluno E:** Talvez. Eu acho recente (*acha muito cedo*) avaliar a turma.

**Aluno F:** SIM. Por que através dessa avaliação vou saber o nível de cada aluno.

**Aluno G:** SIM. Por que são várias pessoas diferentes e com muitas dificuldades e facilidades, isso ajudaria no momento das aulas.

**Aluno H:** TALVEZ. Precisaria conhecer um pouco da turma.

**Aluno I:** SIM. Por que para se aplicar uma metodologia devemos partir das necessidades do público alvo.

**Aluno J:** Sim. Para saber como a turma é e quais as suas deficiências.

**Aluno L:** NÃO. Por que preferiria fazer isso (*a avaliação diagnóstica*) durante o repasse de conteúdo.

**Aluno M:** SIM. É necessário conhecer as dificuldades ou aspectos positivos dos alunos, além dos seus interesses.

**Aluno D e Aluno K:** TALVEZ. \_\_\_\_Em branco\_\_\_\_.

**Questão de nº 20:** Que material didático você acha essencial para que sua aula seja produtiva? Se você quiser, pode escolher mais de uma alternativa.

**Questão de nº 21:** Caso esses materiais não estejam disponíveis na sua escola, que ações você teria?

**Aluno A:** Atividades que se utilizassem papel, caneta ou qualquer outro material mais simples e acessível.

**Aluno B:** Escrever na lousa e pedir para os alunos copiarem, dependendo da atividade.

**Aluno C:** Adaptar para os disponíveis.

**Aluno D:** Usaria *flashcards*.

**Aluno E:** Trabalharia com materiais apostilados.

**Aluno F:** Caso não tivesse esses materiais, eu mudaria o meu plano aula e utilizaria outros materiais para não prejudicar o aprendizado dos alunos.

**Aluno G:** Utilizar de maneira adequada e proveitosa outros materiais como cartazes, revistas, etc.

**Aluno H:** Tentar trabalhar o máximo com tarefas visuais (cartazes, *flashcards*, etc.).

**Aluno I:** Tentaria levar algum.

**Aluno J:** Procurar meios alternativos como apostilas.

**Aluno K:** Solicitar. (*opinião do aluno que trabalha em escola privada*).

**Aluno L:** Compraria material próprio para as aulas.

**Aluno M:** Partir para tecnologias menos avançadas como livro, apostilas, etc.

**Questão de nº 22: Saber ler e escrever em inglês significa ser capaz de ler textos em inglês e descrever um fato ou um objeto em inglês. Na escola pública paraense, você acha possível o Aluno Aprender a ler e a escrever em inglês?**

**Por favor, justifique a sua resposta.**

**Aluno A:** SIM. Acho que tudo depende da vontade do aluno e da vontade do professor em ensinar.

**Aluno B:** SIM. Sim, porém é muito difícil dadas as condições de pouca infraestrutura, baixo salário, etc. No entanto, é mais fácil trabalhar com textos e explicá-los.

**Aluno C:** SIM. Claro, só é preciso mais atenção para isso. Melhores salários e estruuras.

**Aluno D:** SIM. Por que qualquer um pode aprender a cozinhar, costurar, pintar e pensar.

**Aluno E:** SIM. Depende do incentivo do professor sobre o aluno e o aluno querer aprender.

**Aluno F:** SIM. Claro, basta o aluno ser esforçado e interessado pela disciplina.

**Aluno G:** SIM. Se houver uma maior valorização da língua inglesa, isso será possível, assim como a (*disciplina de*) matemática e o (*a disciplina de*) português são valorizados.

**Aluno H:** NÃO. Por que na maioria das vezes o professor não tem um compromisso real com o aluno, ou seja, ele apenas ministra o conteúdo sem se preocupar com o resultado.

**Aluno I:** NÃO. A educação é deficiente e não favorece o aprendizado.

**Aluno J:** NÃO. Pela baixa qualidade de (*pouco tempo*) tempo, (*pouca qualidade*) recursos e ensino.

**Aluno K:** SIM. O professor tem que estimular o seu aluno.

**Aluno L:** NÃO. Por que não existe um incentivo ao aprendizado da língua e as nossas escolas são relapsas quando há materias adequados e há conteúdos atualizados da língua. Enquanto houver somente o “A,B,C” de repasse, não teremos alunos capazes a (*de*) ler e escrever em inglês.

**Aluno M:** NÃO. A carga horária é muito pequena, além de que não há incentivo para o professor.

**Questão de nº 23: Em uma escola pública, você acha possível o Aluno Aprender a falar e ouvir em inglês? Por favor, justifique a sua resposta.**

**Aluno A:** NÃO. Desmotivação é maior na rede pública, falta de infraestrutura também é grande. Sem recursos e motivação se torna bem difícil aprender a falar e ouvir.

**Aluno B:** NÃO. Pois, o professor é importante nesse aspecto de ensinar a pronunciar, mas também o uso de tecnologias é indispensável, sendo este precário na rede pública.

**Aluno C:** SIM. Idem (questão 22: Claro, só é preciso mais atenção para isso. Melhores salários e estruturas).

**Aluno D:** SIM. Investimento deve haver p/ (para) o aprendizado.

**Aluno E:** SIM. Depende dos recursos utilizados e do professor.

**Aluno F:** SIM. Sim, pois alunos com determinação de aprender a língua inglesa conseguem falar e ouvir em inglês.

**Aluno G:** SIM. Precisamos de um maior investimento para que isso aconteça.

**Aluno H:** NÃO. Por que a carga horária não é suficiente e não há recursos para um melhor desenvolvimento das habilidades.

**Aluno I:** NÃO. Mesma resposta da questão anterior (*A educação é deficiente e não favorece o aprendizado*).

**Aluno J:** NÃO. \_\_\_\_ em branco \_\_\_\_.

**Aluno K:** SIM. Pois, existem alunos que são autônomos no processo de aprendizagem. (*aluno que trabalha em escola privada*)

**Aluno L:** SIM. Depende muito de seu interesse próprio, de incentivos de professores e de recursos disponíveis a ele.

**Aluno M:** NÃO. As aulas nas escolas públicas não estão voltadas para a oralidade.

**Questão de nº 26: “O aprendizado da Língua Inglesa nas escolas estaduais de Belém é precário”. Em sua opinião, que ação pode ser tomada para mudar esse quadro?**

**Aluno A:** Investir em infraestrutura (o que diretamente mexe com a motivação) assim como a valorização do professor. Campanha em massa sobre a grande importância do ensino e aprendizado de um segundo idioma, sobretudo de inglês, por meio dos meios de comunicação, para uma conscientização da população.

**Aluno B:** Primeiramente, melhores salários, e melhorar a infraestrutura de salas.

**Aluno C:** Mudar a forma de ensino de L.E. (Língua Estrangeira) de maneira descontinuada e descoordenada.

**Aluno D:** Inglês passar (*a*) ser visto como (*as disciplinas de*) geografia, matemática, física e as outras.

**Aluno E:** Tem que fazer o aluno gostar da disciplina por meio (*meios*) didáticos que serviriam para chamar a atenção do aluno como jogos e brincadeiras, trabalhos em grupo de conversação, etc.

**Aluno F:** Formando professores capacitados e com o compromisso de ensinar com responsabilidade a língua inglesa.

**Aluno G:** A valorização do professor e da língua inglesa, e sua necessidade para todas as áreas.

**Aluno H:** Primeiro, tentar melhorar a estrutura das escolas e preparar (*capacitar*) os professores para que as aulas tenham mais qualidade.

**Aluno I:** Verificar quais fatores estão acentuando esta realidade. E (*a partir*) deles propor mudanças específicas.

**Aluno J:** Investimento nas escolas, materiais didáticos e na formação ou reciclagem dos professores.

**Aluno K:** Não só de Língua Inglesa, mas todas as matérias de escolas estaduais. Tem que aumentar o salário dos professores e melhorar a seleção dos mesmos.

**Aluno L:** Modernizar materiais, investir na formação do professor, incentivo ao conhecimento estrangeiro e leitura.

**Aluno M:** No mínimo uma proximidade desta disciplina com Língua Portuguesa.



## Apêndice G – QUESTIONÁRIO: Análise Quantitativa das Questões Fechadas

O questionário aplicado na turma de 2010 é composto de vinte e seis (26) perguntas no total, das quais onze (11) são questões abertas, sete (8) são questões fechadas, quatro (4) são questões de múltipla escolha e três (3) são questões mistas, parte fechada e parte aberta para uma justificativa da escolha realizada na parte fechada.

Neste estudo, a análise quantitativa do questionário acontece em duas etapas. Primeiramente, são analisadas as variáveis de forma independente, ou seja, uma variável por vez. Em seguida, numa segunda etapa, serão analisadas as relações causais entre algumas variáveis, como por exemplo, a relação entre as questões de nº 1 e nº 2.

Abaixo, está a análise quantitativa individual de cada uma das quinze questões fechadas do questionário. É bom lembrar que a questão de nº 2 é dividida em quatro variáveis: 2a, 2b, 2c e 2d.

### ANÁLISE QUANTITATIVA INDIVIDUAL DE CADA QUESTÃO

Questão nº 1: Variável Nominal **CursinhoDeInglês**

	SIM	NÃO	Total
Quantidade	10	3	13
Frequência	77%	23%	

Questão nº 2: Variável Ordinal **HabilidadesFutProf**

Variável 2a: **HabiliLeituraFutProf**

a) Ler	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente	Branco	Total	Moda
Quantidade			6	7			13	Muito Boa
Frequência	0%	0%	46%	54%	0%	0%		

Questão nº 2: Variável Ordinal **HabilidadesFutProf**

Variável 2b: **HabiliEscritaFutProf**

b) Escrever	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente	Branco	Total	Moda
Quantidade		2	5	6			13	Muito Boa
Frequência	0%	15%	38%	46%	0%	0%		

Questão nº 2: Variável Ordinal **HabilidadesFutProf**

Variável 2c: **HabiliOralFutProf**

c) Falar	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente	Branco	Total	Moda
Quantidade	1	3	4	4	1		13	Boa/Muito Boa
Frequência	8%	23%	31%	31%	8%	0%		

Questão nº 2: Variável Ordinal **HabilidadesFutProf**

Variável 2d: **HabiliAuditivaFutProf**

d) Escutar	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente	Branco	Total	Moda
Quantidade		4	2	6	1		13	Muito Boa
Frequência	0%	31%	15%	46%	8%	0%		

Questão nº 8: Variável Ordinal **PCN**

	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente	Branco	Total	Moda
Quantidade	4	4	1	2	1	1	13	Fraca / Razoável
Frequência	31%	31%	8%	15%	8%	8%		

Questão nº 9: Variável Ordinal **LDB**

	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente	Branco	Total	Moda
Quantidade	3	5	3	1		1	13	Razoável
Frequência	23%	38%	23%	8%	0%	8%		

Questão nº 10: Variável Nominal **LocalEstágio**

	Escola Privada	Escola Pública Municipal	Escola Pública Estadual	Escola do NPI	Escola de Aplicação	Branco	Total
Quantid.	8			1		4	13
Frequência	62%	0%	0%	8%	0%	31%	
Moda	Escola Privada						

Questão nº 11: Variável Nominal **Teoria&Prática**

	Sim	Não	Talvez	Branco	Total	Moda
Quantidade	5	1	3	4	13	Sim
Frequência	38%	8%	23%	31%		





### ANÁLISE da QUESTÃO nº 2 sob a ÓTICA dos VALORES da QUESTÃO nº 1

A análise da Questão nº 2 pode ser realizada a partir da análise da Questão nº 1, pois as informações fornecidas na Questão nº 1 podem influenciar as opções escolhidas na Questão nº 2.

Abaixo, são analisados os dados de cada uma das quatro variáveis da Questão nº 2, sob a ótica do valor SIM para a variável da Questão nº 1. E, em seguida, a análise dos dados ainda de cada uma das quatro variáveis da Questão nº 2, sob a ótica do valor NÃO para a variável da Questão nº 1.

#### Questão Nº 1 de Variável Nominal *CursinhoDeInglês* com Valor: SIM

Variável 2a: Variável Ordinal **HabiliLeituraFutProf**

	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente	Branco	Total
a) Ler							
Quantidade			3	7			10
Frequência	0%	0%	30%	70%	0%	0%	
Moda	Muito Boa						

Variável 2b: **HabiliEscritaFutProf**

	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente	Branco	Total
b) Escrever							
Quantidade		1	3	6			10
Frequência	0%	10%	30%	60%	0%	0%	
Moda	Muito Boa						



Variável 2b: **HabiliEscritaFutProf**

b) Escrever	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente	Branco	Total
Quantidade		1	2				3
Frequência	0%	33%	67%	0%	0%	0%	
Moda	Boa						

Variável 2c: **HabiliOralFutProf**

c) Falar	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente	Branco	Total
Quantidade	1	1	1				3
Frequência	33%	33%	33%	0%	0%	0%	
Moda	X						

Variável 2d: **HabiliAuditivaFutProf**

d) Escutar	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente	Branco	Total
Quantidade		2	1				3
Frequência	0%	67%	33%	0%	0%	0%	
Moda	Razoável						

**ANÁLISE das QUESTÕES nº 11, nº 13, nº 14 e nº 16 sob a ÓTICA da QUESTÃO nº 10**

A Questão nº 10, para efeito de análise, é, aqui, considerada como uma variável nominal simples nomeada “Estágio&Prática”. Essa variável pode assumir dois valores possíveis: “SIM” e “NÃO”.



Assim, as Questões de nº 11, nº 13, nº 14 e nº 16 são analisadas, aqui nesta etapa, sob a ótica dos dados fornecidos na Questão de nº 10.

**Questão Nº 10 de Variável Nominal *Estágio&Prática* de Valor: SIM**

**Questão nº 11: Variável Nominal *Teoria&Prática***

	Sim	Não	Talvez	Total	Moda
Quantidade	5	1	3	9	Sim
Frequência	56%	11%	33%		

**Questão nº 13: Variável Nominal *Planejamento Docente***

	Sim	Não	Total	Moda
Quantidade	6	3	9	Sim
Frequência	67%	33%		

**Questão nº 14: Variável Nominal *Reflexão Pós Prática***

	Sim	Não	Total	Moda
Quantidade	8	1	9	Sim
Frequência	89%	11%		

**Questão nº 16: Variável Nominal *Segurança Na Prática***

	Sim	Não	Total	Moda
Quantidade	7	2	9	Sim
Frequência	78%	22%		

**Questão Nº 10 de Variável Nominal *Estágio&Prática* de Valor: SIM**

**Questão nº 11: Variável Nominal *Teoria&Prática***

Não se aplica.

Questão nº 13: Variável Nominal **Planejamento Docente**

Não se aplica.

Questão nº 14: Variável Nominal **Reflexão Pós Prática**

Não se aplica.

Questão nº 16: Variável Nominal **Segurança Na Prática**

	Sim	Não	Branco	Total	Moda
Quantidade	2	1	1	4	Sim
Frequência	50%	25%	25%		

### **ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE AS QUESTÕES de Nº 22 e Nº 23**

As Questões de nº 22 e nº 23 possuem uma relação de significados a serem analisados.

Aqui, nesta etapa, a Questão de nº 23 será analisada em relação aos valores atribuídos à questão de nº 22.

### **Questão Nº 22 de Variável Nominal *EscPúbLerEscrever* de Valor: SIM**

Questão nº 23: Variável Nominal **EscPúbFalarOuvir**

	Sim	Não	Total
Quantidade	6	2	8
Frequência	75%	25%	

### **Questão Nº 22 de Variável Nominal *EscPúbLerEscrever* de Valor: NÃO**

Questão nº 23: Variável Nominal **EscPúbFalarOuvir**

	Sim	Não	Total
Quantidade	1	4	5
Frequência	20%	80%	

**Apêndice H – QUESTIONÁRIO: Categorização**

Categorização de todos os dados coletados nas questões abertas do Inquérito por  
Questionário aplicado à Turma de Formandos Noturna do ano de 2010

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
<b>OPINIÃO DISCENTE SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO DA FALEM</b>	<b>Curso de Formação Geral</b>	Pontos Positivos	<p>“Aprender a lidar com as dificuldades dos alunos.”</p> <p>“... Ter um contato real com nativos da língua [<i>professores nativos</i>].”</p> <p>“... Iniciar praticamente nos cursos livres da FALEM, como monitor ou professor (estagiário).”</p> <p>“O poder de conhecer <i>a fundo</i> a estrutura histórica e outras da língua. Base que um professor “amador” de curso livre não sabe.”</p> <p>“... O próprio curso nos direciona para esse fim [<i>adquirir autonomia</i>].”</p> <p>“... Acho bastante positivo para a nossa formação, ter contato com um nativo da língua.”</p> <p>“A paciência da a maioria dos professores em geral.”</p> <p>“Conhecer mais a língua”.</p> <p>“Os livros utilizados são excelentes”</p> <p>“A grade curricular é excelente”.</p> <p>“Temos muitas matérias pedagógicas.”</p>

<p><b>OPINIÃO DISCENTE SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO DA FALEM</b></p>	<p><b>Curso de Formação Geral</b></p>	<p>Pontos Negativos</p>	<p>“... Não há muita prática oral e nem uma medida estável para o problema.”</p> <p>“... muito caros [<i>os livros</i>]”.</p> <p>“Muitos entram no curso sem ter contato algum com o idioma antes, ou seja, entram para aprender, não para ensinar.”</p> <p>“Problemas de estruturas que atrapalham o semestre: greves, quedas de energia, falta de professor e turmas lotadas.”</p> <p>“Falta de comprometimento de alguns professores.”</p> <p>“Até agora, foi uma professora que, em minha opinião, tem certos preconceitos em sala de aula em relação aos alunos que começaram estudar aqui.”</p> <p>“O maior problema nesse curso é a discriminação feita por alguns professores com alguns alunos que não apresentam fluência na língua inglesa.”</p> <p>“O curso foi feito para quem não sabe o inglês, mas na prática não é isso que acontece, nós temos que ter sim conhecimento prévio.”</p> <p>“A pouca ênfase na parte do estudo da gramática do inglês”.</p> <p>“Não tem (<i>não haver</i>) uma atenção da faculdade para o acompanhamento dos professores de língua.”</p> <p>“Muitos alunos não sabem a língua e não (<i>há</i>) um grande estímulo na prática oral e escrita.”</p> <p>“Greves dos professores e consequente atraso na formação.”</p> <p>“... Deveria haver aulas específicas de conversação.”</p> <p>“... Setores como secretaria, por exemplo, fecham cedo, dificultando o acesso do aluno [<i>do turno noturno</i>].”</p>
---	---------------------------------------	-------------------------	--

OPINIÃO DISCENTE SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO DA FALEM	Problemas na Relação Tempo X Conteúdo	Não Houve Problemas	“Não [ <i>Não houve problemas entre tempo de aula e conteúdo de disciplinas</i> ].”
		Sim Houve Problemas na Relação Tempo X Conteúdo	<p>“O conteúdo de Língua Inglesa, o livro <i>Touch Stone</i>, não foi visto todo, no caso, o último livro.”</p> <p>“Língua Inglesa V. Pois ocorreu a greve não houve tempo para ‘recuperar’.”</p> <p>“Sim, várias. Por falta de tempo, pela greve e por falta de organização de alguns professores.”</p> <p>“... [<i>Sim, subentendido</i>] Ainda me pergunto isso... [<i>isso: por que não foi ministrado todo o conteúdo</i>].”</p> <p>“Inglês II e V, por que acho que a professora não soube administrar tempo e conteúdo em sala de aula.”</p> <p>“Sim (Língua Inglesa V)... Seu conteúdo não foi ministrado por falta de organização da professora (não tinha planejamento de aula).”</p> <p>“Sim. Inglês V. A professora não tinha planejamento, dinâmica e perdia muito tempo em uma unidade.”</p> <p>“Sim, Língua Inglesa V. Aconteceu isso, por que a profª não teve a preocupação de conduzir as aulas no tempo devido.”</p> <p>“Língua Inglesa V. Houve a greve e a professora fez “vista grossa” às nossas necessidades.”</p> <p>“Sim, várias, o motivo foram as greves que ocorreram na instituição.”</p> <p>“Sim, pois a professora não fazia cronograma de suas aulas.”</p> <p>“Língua Inglesa V... Percebemos falta de planejamento das aulas e que ocasionou prejuízo aos alunos nas notas finais.”</p> <p>“Sim, professor incompetente.”</p>

OPINIÃO DISCENTE SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO DA FALEM	Existência da Relação entre Teoria e Prática?	Sim Há uma Relação entre Teoria e Prática	<p>“Sim, vi. Ajudou a repensar os métodos de ensino de L. E. (Língua Estrangeira), e por que devemos fazer isso.”</p> <p>“Sim”.</p> <p>“Percebi a importância que os alunos dirigem a disciplina quando entendem ou não o conteúdo.”</p> <p>“Sim. [Mas] Não afetou [a minha prática].”</p> <p>“Sim. Me fez querer estudar mais.”</p>
		Não Há Relação	<p>“Não vi. Muito do que é aprendido no curso de licenciatura não funciona em sala de aula. Ou por falta de infraestrutura ou (e principalmente) ou desinteresse do aluno.”</p> <p>“Não vi. Ainda não pude ver.”</p>
		Talvez Haja	<p>“Talvez. Afetou de maneira, que eu tentei enquadrar as práticas teóricas em sala de aula.”</p> <p>“Talvez. Pouco, pois eu já havia estudado muitas outras práticas.”</p>
	Dificuldades Apresentadas nas Disciplinas	Fonética e Fonologia	<p>“Fonética e Fonologia. Greve atrapalhou tudo.”</p> <p>“Fonética e Fonologia, o professor levava em consideração quem já tinha um conhecimento anterior e falava melhor inglês.”</p> <p>“Fonética e Fonologia. Não tive uma boa base (não fiz curso de inglês).”</p> <p>“Fonética e Fonologia.”</p> <p>“Sintaxe do Inglês... [os conteúdos] eram muito teóricos com termos de difícil assimilação e praticamente 0% (zero por cento) prático.”</p>

OPINIÃO DISCENTE SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO DA FALEM	Dificuldades Apresentadas nas Disciplinas	Fundamentos da Linguística	<p>“Fundamentos da Linguística (pouco tempo e muito conteúdo)...”.</p> <p>“... E Fundamentos da Língua, ... [conteúdos] teóricos com termos de difícil assimilação e praticamente 0% prático.”</p> <p>“Linguística...”</p> <p>“Fundamentos da Língua, por os textos serem complexos.”</p> <p>“Fundamentos da Linguística... Exigia muita leitura e resolução de muitos exercícios. Nem sempre eu possuía todo o tempo necessário.”</p> <p>“Fundamentos da Língua.”</p>
		Sintaxe do Inglês	<p>“... E Sintaxe do Inglês. Exigia muita leitura e resolução de muitos exercícios. Nem sempre eu possuía todo o tempo necessário.”</p> <p>“E sintaxe do inglês, pois acho difícil.”</p> <p>“... E Sintaxe, por que a disciplina era difícil.”</p> <p>“Sintaxe do Inglês... Pois [exige] bastante conceitos “decobras” [conceitos a serem gravados mentalmente, com ou sem a sua compreensão].”</p> <p>“Sintaxe do Inglês... Por que tinha que estudar diversos autores, com uma leitura muito complexa. E regras também.”</p> <p>“E Sintaxe do Inglês...”.</p>
		Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	<p>“Compreensão e Produção de Texto Acadêmico (poucas aulas e explicação insuficiente).”</p> <p>“Compreensão e Prod. (Produção) de Textos Acadêmicos. Estávamos enfrentando novos gêneros (de textos), ainda muito imaturos.”</p>

<p><b>OPINIÃO DISCENTE SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO DA FALEM</b></p>	<p><b>Dificuldades Apresentadas nas Disciplinas</b></p>	<p>Outras Disciplinas</p>	<p>“... Morfologia do Inglês, pois... [exige] bastantes conceitos ‘decorebas’.”</p> <p>“Política Educacional, pois tenho dificuldades de entender e compreender a política”.</p> <p>“Teorias Literárias, pois a profª viajou.”</p> <p>“Inglês II e V,... O problema estava na professora.”</p>
<p><b>ATTITUDES DO FUTURO PROFESSOR</b></p>	<p><b>Autorretrato Profissional</b></p>	<p>Valorização Profissional Docente</p>	<p>“Acredito que a importância é enorme.”</p> <p>“... É primeiramente proporcionar ao aluno uma nova visão de mundo, de cultura. Além de viabilizar novo instrumento para a busca de conhecimento.”</p> <p>“isso ser professor de inglês é um grande privilégio nessa era.”</p> <p>“Com o mundo globalizado é de extrema necessidade falar outra língua e o meio pelo qual aprendemos é o professor.”</p> <p>“O professor de inglês é importante para a sociedade, pois tem a função de ensinar uma língua importante no mundo globalizado que vivemos.”</p> <p>“A importância é a capacidade que ele tem de transformar realidades e conduzir seus alunos a descobertas de novos conhecimentos.”</p> <p>“O professor de inglês é uma das figuras mais necessárias nas escolas brasileiras onde há um grau de avanço da língua em nosso país”.</p> <p>“O professor de inglês é um ótimo referencial para abrir a visão do aluno com relação ao mundo”.</p>



<b>ATTITUDES DO FUTURO PROFESSOR</b>	<b>Autorretrato Profissional</b>	Desvalorização	<p>“Não sinto que é muito importante por que ninguém (no) ‘Estado’ investe na disciplina. Nem é visto como disciplina”.</p> <p>“O professor não é valorizado.”</p>
		Autovalorização	<p>“Me sinto como se eu fosse a luz ao fim do túnel.”</p> <p>“Eu me sinto satisfeito pela escolha.”</p> <p>“Sempre querer crescer profissionalmente”</p>
		Professor X Aluno	<p>“O professor de inglês é importante para direcionar o aluno, como corrigi-lo em sua pronúncia, etc.”</p> <p>“Transmitir conhecimento sobre a Língua Estrangeira e mostrar a sua cultura em vários aspectos.”</p>

<p style="text-align: center;"><b>ATITUDES DO FUTURO PROFESSOR</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Crescimento Profissional</b></p>	<p style="text-align: center;">Conquistas</p>	<p>“Eu adquirir autonomia”</p> <p>“... Comecei a compreender todas as explicações em inglês feitas pelos professores.”</p> <p>“Como abordar determinados tópicos do conteúdo, como saber improvisar e melhor preparo de <i>lesson plans</i> [<i>planos de aula</i>]”.</p> <p>“Em questão de postura como a forma de corrigir a pronúncia e avaliar a forma em que ( o ) aluno aprende.”</p> <p>“[<i>conquistas nos âmbitos</i>] Social e Profissional.”</p> <p>“Sim. Na compreensão. Na paciência, dar suporte para que o aluno aprenda.”</p> <p>“Maturidade e responsabilidade.”</p> <p>“Como futuro profissional, cresci na confiança ao entrar na sala de aula.”</p> <p>“Observar como cada pessoa aprende uma língua e dar mais atenção às dúvidas.”</p> <p>“Disciplina e responsabilidade em obter mais conhecimento.”</p> <p>“Minha didática para dar aulas.”</p> <p>“Na língua alvo, escrita, oral e auditiva.”</p> <p>“Organização e segurança.”</p> <p>“Saber obedecer as regras da instituição em que atua e saber lidar com crianças para aulas de inglês.”</p> <p>“Confiança e conhecimento”</p>
--	--	---	--

<b>ATTITUDES DO FUTURO PROFESSOR</b>	<b>Crescimento Profissional</b>	Metas	<p><i>“Speaking and Listening</i> [Habilidades da fala e da escuta].”</p> <p>“Pesquisa e mais teorias.”</p> <p>“Pronúncia e escuta.”</p> <p>“Preciso praticar mais o meu inglês e buscar novas formas de entendê-lo.”</p> <p>“Melhorar um pouco mais a fluência e a metodologia.”</p> <p>“Língua Inglesa. (fluência).”</p> <p>“Aumentar o meu conhecimento na língua alvo e fazer mais testes de proficiência.”</p> <p>“Planejamento de aulas e praticar gramática e conversação em inglês.”</p> <p>“Literatura, conhecimento da cultura inglesa.”</p>
	<b>Segurança para a Prática Docente</b>	Ausência de Segurança	<p>“Não me sinto preparada para dar aula em cursos onde somos obrigados a usar todas as habilidades.”</p> <p>“Ainda não me sinto preparada o suficiente para encara alunos da rede pública.”</p> <p>“Ainda não me sinto preparado para essas atividades [<i>transmitir conhecimento e cultura inglesa</i>].”</p>

<b>ATITUDES DO FUTURO PROFESSOR</b>	<b>Intenções para a Prática Docente</b>	<p>Planejamento Da Prática</p>	<p>“Preparação de aulas dinâmicas é essencial.”</p> <p>“Sim. Levar em conta os gostos pessoais dos alunos, e contextualizar as aulas para a realidade deles.”</p> <p>“Sim. Como motivar alunos desestimulados.”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Sim. Planejar as aulas e tentar explicar de maneira mais simples e direta.”</p> <p>“Na maneira de abordar os temas de aula.”</p> <p>“Mais planejamento e maior suporte para o material.”</p> <p>“Sim”.</p>
		<p>Prática Com Avaliação Diagnóstica</p>	<p>“Sim. Pois precisaria me adequar à forma de aprendizagem dos alunos.”</p> <p>“Sim. Para conhecer os alunos. E, só então, <i>bolar</i> (criar) um plano de aula.”</p> <p>“Talvez.”</p> <p>“Sim. Por que através dessa avaliação vou saber o nível de cada aluno.”</p> <p>“Sim. Por que são várias pessoas diferentes e com muitas dificuldades e facilidades, isso ajudaria no momento das aulas.”</p> <p>“Sim. Por que para se aplicar uma metodologia devemos partir das necessidades do público alvo.”</p> <p>“Sim. Para saber como a turma é e quais as suas deficiências.”</p> <p>“Talvez.”</p> <p>“Sim. É necessário conhecer as dificuldades ou aspectos positivos dos alunos, além dos seus interesses.”</p>

<b>ATITUDES DO FUTURO PROFESSOR</b>	<b>Intenções para a Prática Docente</b>	<p>Prática Sem Avaliação Diagnóstica</p>	<p>“Não. Já é possível identificar na primeira semana os alunos mais introspectivos e os mais extrovertidos. Bem como os que têm interesse em aprender o idioma e quem não o tem.”</p> <p>“Eu acho recente (<i>acha muito cedo</i>) avaliar a turma.”</p> <p>“Não. Por que preferiria fazer isso (<i>a avaliação diagnóstica</i>) durante o repasse de conteúdo.</p> <p>“Não. Precisaria conhecer um pouco da turma.”</p>
		<p>Ação diante da não Disponibilidade de Material Didático</p>	<p>“Atividades que se utilizassem papel, caneta ou qualquer outro material mais simples e acessível.”</p> <p>“Escrever na lousa e pedir para os alunos copiarem, dependendo da atividade.”</p> <p>“Adaptar para os disponíveis.”</p> <p>“Usaria <i>flashcards</i>.”</p> <p>“Trabalharia com materiais apostilados.”</p> <p>“... Mudaria o meu plano aula e utilizaria outros materiais para não prejudicar o aprendizado dos alunos.”</p> <p>“Utilizar de maneira adequada e proveitosa outros materiais como cartazes, revistas, etc.”</p> <p>“Tentar trabalhar o máximo com tarefas visuais (cartazes, <i>flashcards</i>, etc.).”</p> <p>“Tentaria levar algum.”</p> <p>“Procurar meios alternativos como apostilas.”</p> <p>“Solicitar. (Resposta de um <i>aluno, futuro professor, que já trabalha em escola privada</i>).”</p> <p>“Compraria material próprio para as aulas.”</p>

NECESSIDADES EDUCACIONAIS NO APRENDIZADO DO INGLÊS DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARÁ	Intenções para a Prática Docente	Ação diante da Não Disponibilidade de Material Didático	“Partir para tecnologias menos avançadas como livro, apostilas, etc.”
	Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas de Compreensão e Produção de Escrita	Sim	<p>“Acho que tudo depende da vontade do aluno e da vontade do professor em ensinar.”</p> <p>“Sim, porém é muito difícil dadas as condições de pouca infraestrutura, baixo salário, etc. No entanto, é mais fácil trabalhar com textos e explicá-los.”</p> <p>“Claro, só é preciso mais atenção para isso. Melhores salários e estruturas.”</p> <p>“Sim. Por que qualquer um pode aprender a cozinhar, costurar, pintar e pensar.”</p> <p>“Depende do incentivo do professor sobre o aluno e aluno querer aprender.”</p> <p>“Claro, basta o aluno ser esforçado e interessado pela disciplina.”</p> <p>“Sim. Se houver uma maior valorização da língua inglesa, isso será possível, assim como a (disciplina de) matemática e o português são valorizados.”</p> <p>“Sim. O professor tem que estimular o seu aluno.”</p>
		Não	<p>“Não. Por que na maioria das vezes o professor não tem um compromisso real com o aluno”.</p> <p>“A educação é deficiente e não favorece o aprendizado.”</p> <p>“Não. Pela baixa qualidade de (<i>pouco tempo</i>) tempo, (<i>pouca qualidade</i>) recursos e ensino.”</p> <p>“Por que não existe um incentivo ao aprendizado da língua e as nossas escolas são relapsas quando há materiais adequados e há conteúdos atualizados da língua. Enquanto houver somente o “A,B,C” de repasse, não teremos alunos</p>

NECESSIDADES EDUCACIONAIS NO APRENDIZADO DO INGLÊS DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARÁ	Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas	Não	capazes a ( <i>de</i> ) ler e escrever em inglês.”
	Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas de Compreensão e Produção Oral	Sim	<p>“A carga horária é muito pequena, além de que não há incentivo para o professor.”</p> <p>“Sim. Claro, só é preciso... Melhores salários e estruturas.”</p> <p>“Sim. Investimento deve haver p/ (para) o aprendizado.”</p> <p>“Depende dos recursos utilizados e do professor.”</p> <p>“Sim, pois alunos com determinação de aprender a língua inglesa conseguem falar e ouvir em inglês.”</p> <p>“Sim. Precisamos de um maior investimento para que isso aconteça.”</p> <p>“Sim. Pois, existem alunos que são autônomos no processo de aprendizagem. (aluno que trabalha em escola privada).”</p> <p>“Depende muito de seu interesse próprio, de incentivos de professores e de recursos disponíveis a ele.”</p>
		Não	<p>“Não. Desmotivação é maior na rede pública, falta de infraestrutura também é grande. Sem recursos e motivação se torna bem difícil aprender a falar e ouvir.”</p> <p>“Não. Pois, o professor é importante nesse aspecto de ensinar a pronunciar, mas também o uso de tecnologias é indispensável, sendo este precário na rede pública.”</p> <p>“Não. Por que a carga horária não é suficiente e não há recursos para um melhor desenvolvimento das habilidades.”</p> <p>“Não. A educação é deficiente e não favorece o aprendizado.”</p> <p>“Não.”</p> <p>“Não. As aulas nas escolas públicas não estão voltadas para a oralidade.”</p>

<p><b>NECESSIDADES EDUCACIONAIS NO APRENDIZADO DO INGLÊS DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARÁ</b></p>	<p><b>Problemas Apontados X Intervenções Sugeridas</b></p>	<p>Qualificação dos Professores de Inglês</p>	<p>“Formando professores capacitados e com o compromisso de ensinar com responsabilidade a língua inglesa.”</p> <p>“... E [<i>tentar</i>] preparar (capacitar) os professores para que as aulas tenham mais qualidade.”</p> <p>“Investimento... na formação ou reciclagem dos professores.”</p> <p>“... E [<i>tem que</i>] melhorar a seleção dos mesmos.”</p> <p>“... Investir na formação do professor, incentivo ao conhecimento estrangeiro e leitura.”</p>
		<p>Valorização do Professor de Inglês</p>	<p>“... [<i>investir na</i>] a valorização do professor. Campanha em massa sobre a grande importância do ensino e aprendizado de um segundo idioma, sobretudo de inglês, por meio dos meios de comunicação, para uma conscientização da população.”</p> <p>“Inglês passar (<i>a</i>) ser visto como (<i>as disciplinas de</i>) geografia, matemática, física e as outras.”</p> <p>“Primeiramente, melhores salários”.</p> <p>“A valorização do professor e da língua inglesa, e sua necessidade para todas as áreas.”</p> <p>“Tem que aumentar o salário dos professores”.</p>
		<p>Estrutura das Escolas Públicas Paraense</p>	<p>“... A escola (principalmente pública) é muito limitada com relação a isso [<i>em ser um referencial para abrir a visão do aluno com relação ao mundo</i>].”</p> <p>“Investir em infraestrutura (o que diretamente mexe com a motivação)”.</p> <p>“... E melhorar a infraestrutura de salas.”</p>



<p><b>NECESSIDADES EDUCACIONAIS NO APRENDIZADO DO INGLÊS DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARÁ</b></p>	<p><b>Problemas Apontados X Intervenções Sugeridas</b></p>	<p>Estrutura das Escolas Públicas Paraense</p>	<p>“Primeiro, tentar melhorar a estrutura das escolas”.</p> <p>“Mordenizar materiais”.</p> <p>“Investimento nas escolas, materiais didáticos”.</p>
		<p>Sugestões Gerais</p>	<p>“Mudar a forma de ensino de L.E. (Língua Estrangeira) de maneira descotinuada e descoordenada.”</p> <p>“Tem que fazer o aluno gostar da disciplina por <i>meio (meios)</i> didáticos que serviriam para chamar a atenção do aluno como jogos, e brincadeiras, trabalhos em grupo de conversação, etc.”.</p> <p>“Verificar quais fatores estão acentuando esta realidade. E (<i>a partir</i>) deles propor mudanças específicas”.</p> <p>“[<i>Melhorar o ensino</i>] Não só de Língua Inglesa, mas todas as matérias de escolas estaduais.”</p> <p>“No mínimo uma proximidade desta disciplina com Língua Portuguesa.”</p>

**Apêndice I – ENTREVISTA DIRETOR: Rascunho****Rascunho da Entrevista com o Professor Diretor  
Da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - FALEM**

Aqui está apenas o rascunho inicial da entrevista com o Diretor, em sua íntegra, com quarenta e uma (41) perguntas, onde estão inclusas as dezesseis (16) perguntas que foram excluídas da estrutura final da entrevista e as vinte e cinco (25) perguntas que remanesceram na entrevista final com o diretor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

1 - Lembrando de que o currículo possui seu papel social, político e ideológico, pergunto: Que professor a FALEM deseja formar? Que crianças e adultos esses futuros professores formarão? Qual o papel do professor e da escola neste processo?

**Vamos falar um pouco do Projeto Pedagógico da Falem.**

2 - Por que é denominado de PP (Projeto Pedagógico) da FALEM não como PPP?

3 - O currículo apresentado na FALEM é um Currículo Estruturado ou Semiestruturado? Ou Sem Estrutura?

4 - Este currículo pode ser classificado como um currículo tradicional? Crítico? Prós-Crítico?

5 - Qual é a origem do *core curriculum*?

6 - A ordenação curricular (graus, modalidades, progressões discentes, etc.) é, ou foi, definida por quem? Que base esta estruturação curricular está seguindo? De onde vêm essas estruturas?

7 - Chefes de Câmaras... Há quantas câmaras? Como se denominam?

8 - Atualmente, qual é o número de salas da FALEM? Essas salas possuem isolamento acústico? Quais equipamentos estão disponíveis para auxiliar o professor em sala de aula? Possui retroprojetores? A sala de informática está completa e com internet? Já possuem hardware e software compatíveis com o processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira? Há assistência técnica adequada? Há salas de aula equipadas com computador e internet? Quantas?

9 - Como está o acesso de cadeirantes atualmente aos laboratórios, à secretaria e às salas de administração?

10 - O laboratório BA<sup>3</sup> já foi criado? Por que BA<sup>3</sup>? Como está a participação discente? E como está a articulação entre ensino, pesquisa e extensão?

11 - E o LABENALE (Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira) já está devidamente instalado na extensão do prédio do ILC? Fale sobre ele.

Como está o teste da teoria e da prática? O objetivo foi alcançado?

12 - Os seguintes projetos já estão concretizados: uma assinatura de TV a cabo para o da Base de Apoio à Aprendizagem (BA<sup>3</sup>), uma Biblioteca do Instituto de Letras e Comunicação, a expansão do espaço da FALEM, o tratamento acústico das salas para o ensino-aprendizagem de línguas e a demanda de mais equipamentos adequados para o mesmo fim.

13 - Durante o estágio, o aluno pratica como agir com alunos com deficiências auditivas? E visuais? Como estão os alunos nos cursos de Libras?

14 - Há algum aluno da FALEM com alguma dessas deficiências? Caso haja um aluno, o material necessário em braile foi produzido?

15 - Geralmente, de onde vem a oferta da disciplina de LIBRAS?

16 - Já existem os projetos de tradução e versão de textos acadêmico-científicos? Como está a participação da comunidade discente da FALEM com habilitação em Língua Inglesa? Projetos como esses podem colaborar para aumentar a segurança do futuro professor quanto a sua prática docente?

17 - Fale das aulas na modalidade semipresenciais. Quais disciplinas podem ser assim ofertadas? Avaliação?

18 - Qual é o idioma trabalhado na disciplina Língua Estrangeira Instrumental?

**Vamos falar um pouco da transição do Projeto Pedagógico de 2004 para o PP de 2010.**

19 - Fale um pouco da transição do PP de 2004 para o PP de 2010. O que motivou a mudança? Foi feito uma avaliação para essa tomada de decisão ou tudo foi decidido numa junta composta pela direção e pelas Câmaras?

20 - Você diria que o Projeto Pedagógico constitui um ambiente centralizador quanto a avaliação e inovação curricular? É Democrático ou não democrático?

21 - Há algum grupo de especialistas em alguma área ou disciplina que trata dos fenômenos culturais que incidem na estruturação curricular? Quem adapta a estrutura currículo nacional para um currículo regional, para a cultura e necessidades amazônicas?

22 - Qual é o Currículo Apresentado aos Professores? Há algum intermediário entre o Currículo Prescrito (Oficial) e o apresentado aos professores?

23 - Como está esse quadro docente hoje? (no PP: 2 graduados, 4 especialistas, 11 mestres e 10 doutores. O número de professores substitutos é de 4).

24 - No Projeto Pedagógico não está definido como deve ocorrer a ação pedagógica do professor e nem estão expostas as razões pelas quais tal disciplina deve ocorrer. Comente, por favor.

25 - Os processos metodológicos das atividades curriculares são explicitados de que forma, por quem e em que momento?

26 - O PP fala de uma avaliação diagnóstica a cada período escolar. Com que frequência essa avaliação é concretizada?

27 - Há uma vigilância sobre o cumprimento dos objetivos determinados no programa curricular? Na efetivação da aprendizagem considerada mínima?

28 - Os alunos do teste piloto afirmaram ter recebido pouco ou nenhuma orientação quanto aos PCNs. Comente.

29 - Há intervenções por meios didáticos e mecanismos de controle explícitos ou não sobre a prática docente?

30 - Há uma avaliação do desempenho docente? Se há essa avaliação, ela é interna ou externa? Ou há ambas?

31 - Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos. Não há um mínimo avaliativo padrão? Como isso é avaliado e controlado pela coordenação educacional?

Há algum controle geral do curso sobre o alcance ou não dos objetivos pelos alunos do curso de Letras? Quem averigua se os alunos estão sendo capacitados ou não?

Como é que se avalia um curso? Como está a avaliação de tudo isso?

32 - Você consideraria que o 8º pressuposto (Educação pública de qualidade) do PP da FALEM está sendo alcançado?

33 - Há uma avaliação curricular externa? Ou somente a interna?

34 - Como avaliar uma formação “interculturalmente” competente e capaz de desenvolver, em seus futuros alunos, competências e habilidades em outra língua?

35 - Há definidos na FALEM três grandes grupos de pesquisa, os alunos podem participar desses grupos? Quantos o têm feito? São os seguintes grupos de pesquisa: “Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: o Papel da Motivação”; “A Problemática da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas”; “Práticas de Ensino, Metalinguagem e Uso de Material Didático nas Aulas de LM e de LE no Sistema Escolar: Descrição, Análise e Propostas Metodológicas”.

36 - De quanto em quanto tempo acontece a avaliação da FALEM? O que tem sido feito com os resultados das avaliações?

Componente “reavaliativo”, Avaliação do curso pelo corpo discente, Avaliação do curso pelo corpo docente.

37 - O Exame Nacional de Cursos (ENADE), não avaliam egressos de faculdades de Língua Estrangeira em suas competências específicas. Há algum instrumento de avaliação que complete a avaliação do ENADE para os professores de LE?

38 - Você acha que o aluno egresso da FALEM está preparado para a multiplicidade do papel do professor e de suas funções diante de exigências administrativas, sociais e escolares?

Atividades de Ensino, de Supervisão e Vigilância, de Atenção Pessoal e Tutorial ao Aluno, de Coordenação e Gestão na Escola, Tarefas Mecânicas, de Atualização, Culturais Pessoais.

39 - Nem as escolas privadas e nem as públicas estão tendo um processo de ensino-aprendizagem do inglês satisfatório. Em que momento essa realidade é debatida? Com quem? Entre professores, entre alunos e professores ou entre professores e direção? O foco não é a Amazônia?

40 - Quem é o “PROINT”? Como está o funcionamento do Seminário para Professores de LE da Rede Pública no sentido de conscientizar o futuro do professor da realidade das escolas públicas e quanto a prepará-lo para fazer o processo de ensino-aprendizagem acontecer apesar da realidade e como está a participação dos alunos, futuros professores?

41 - Mais de uma vez é mencionado a possível produção de feitos direcionados para escolas públicas, durante esses projetos ou mesmo durante o curso de formação docente.

Pergunto se durante o decorrer das aulas são debatidos problemas de aprendizagem do inglês das escolas estaduais paraenses?

A realidade precária de nosso sistema educacional é utilizada para contextualizar a prática de ensino desse futuro professor?



**Apêndice J – ENTREVISTA DIRETOR: Questões Excluídas****Justificativas da Inclusão e Justificativas da Posterior Exclusão**

O Rascunho completo da Entrevista com o Diretor é composto de quarenta e uma (41) perguntas, das quais apenas vinte e cinco (25) remanesceram na entrevista final com o diretor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM).

Aqui estão apresentadas as dezesseis (16) perguntas que foram excluídas da estrutura final da entrevista, as justificativas de sua inicial inclusão na entrevista e as justificativas da sua posterior exclusão.

**Questão de Nº 1:** Lembrando de que o currículo possui seu papel social, político e ideológico, pergunto: Que professor a FALEM deseja formar? Que crianças e adultos esses futuros professores formarão? Qual o papel do professor e da escola neste processo?

**Justificativa:** Antes de definirmos os conteúdos, códigos pedagógicos e ações de uma estrutura curricular, devemos intuir o que exatamente queremos: que crianças, que adultos desejamos formar, qual o papel do professor e qual o papel da escola neste processo social, político e ideológico que é a concretização de um currículo (Homburg, 2007).

**Exclusão:** Devido à dimensão já avantajada da entrevista com o diretor da FALEM e o evitável descomedimento do tempo cedido pelo mesmo, esta pergunta foi eliminada para dar lugar a outras de maior relevância para os objetivos desta investigação.

**Questão de Nº 4:** Este currículo pode ser classificado como um currículo tradicional? Crítico? Prós-Crítico?

**Justificativa:** Buscar definir o currículo que direciona a ação dos educadores da FALEM como um currículo tradicional, crítico ou pós-crítico (temas trabalhados no Capítulo III deste estudo: III. 3. Teorias Curriculares) (SACRISTÁN, 2008).

**Exclusão:** Através da leitura do PP foram notados traços pós-críticos, pois tal documento cita o multiculturalismo apesar da ausência de um enfoque inquiridor ou crítico quanto às desigualdades sociais. O currículo exposto pelo PP da FALEM também apresenta características tradicionais uma vez que, de certa forma, prepara o professor para o mercado de trabalho, apesar deste não ser um campo trabalhista mercantilista ou industrial.

**Questão de Nº 5:** Qual é a origem do *core curriculum*?

**Justificativa:** Questionamento referente aos componentes curriculares como os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas.

**Exclusão:** Apesar de este dado ser relevante para uma avaliação curricular, a origem do *core curriculum* não influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem do inglês. O foco de nossa avaliação curricular é o processo de ensino e aprendizagem do inglês.

**Questão de Nº 6:** A ordenação curricular (graus educativos, modalidades de educação que cumprem funções culturais e profissionais diferenciadas na sociedade; progressões dos alunos) é (ou foi) definida por quem? Que base esta estruturação curricular está seguindo? De onde vêm essas estruturas?

**Justificativa:** Questionamento relativo ao Subsistema da Ordenação do Sistema Educativo (Sacristán, 2008, p. 8).

**Exclusão:** Esta pergunta foi eliminada por possuir resposta implícita no Projeto pedagógico da FALEM.

**Questão de N° 9:** Quanto à estrutura física da FALEM, como está o acesso de cadeirantes atualmente aos laboratórios, à secretaria e às salas de administração?

*Justificativa:* O Projeto pedagógico da FALEM cita a busca por uma melhoria no acesso dos cadeirantes às salas de aula da FALEM em uma nova ala do ILC (FALEM, 2010, p. 48).

*Exclusão:* Esta questão foi excluída, pois, apesar deste dado ser relevante para uma avaliação curricular, a sua influência representa uma parcela pequena dos formandos de um curso de licenciatura e, ainda, diante do escopo limitado da presente investigação quanto à escassez de tempo e de pessoal, tal questionamento deu lugar a outros com relação mais estrita com os objetivos desta pesquisa.

**Questão de N° 13:** Durante o estágio, o aluno pratica como agir com alunos com deficiências auditivas? E visuais? Como estão os alunos nos cursos de Libras?

*Justificativa:* No Projeto Pedagógico da FALEM há dois projetos implícitos. Um desses projetos referencia a presença de um professor se dirigindo frontalmente aos alunos deficientes auditivos durante as aulas, para que eles possam ler os lábios do seu interlocutor docente. E o segundo projeto se referencia à busca de entidades que transcrevem textos em braile para um apoio de leitura para os alunos deficientes visuais e mais a implementação gradativa de cursos de LIBRAS para professores e técnicos interessados.

*Exclusão:* Esta questão foi excluída, pois, apesar deste dado ser relevante para uma avaliação curricular, a sua influência representa uma parcela pequena dos formandos de um curso de licenciatura e, ainda, diante do escopo limitado da presente investigação quanto à escassez de tempo e de pessoal, tal questionamento deu lugar a outros com relação mais estrita com os objetivos desta pesquisa.

**Questão de Nº 14:** Há algum aluno da FALEM com alguma dessas deficiências? Caso haja um aluno, o material necessário em braile foi produzido?

**Justificativa:** Igual a da Questão de nº 13.

**Exclusão:** Igual a da Questão de nº 13.

**Questão de Nº 15:** Geralmente, de onde vem a oferta da disciplina de LIBRAS?

**Justificativa:** Igual a da Questão de nº 13.

**Exclusão:** Questão de porcentagem sem muita influência no problema dessa investigação.

**Questão de Nº 17:** Fale das aulas na modalidade semipresenciais. Quais disciplinas podem ser assim ofertadas? Avaliação?

**Justificativa:** Além das atividades presenciais, o Projeto Pedagógico prevê a possibilidade de serem ofertadas disciplinas na modalidade semipresenciais, de acordo com o disposto no Regulamento do Ensino de Graduação. Modalidade esta que depende do bom funcionamento dos laboratórios de informática do ILC e do acesso do aluno à internet em sua residência ou no local de trabalho (FALEM, 2010, p. 42).

**Exclusão:** Questão de porcentagem sem muita influência no problema dessa investigação.

**Questão de Nº 19:** Fale um pouco da transição do PP de 2004 para o PP de 2010. O que motivou a mudança? Foi feito uma avaliação para essa tomada de decisão ou tudo foi decidido numa junta composta pela direção e pelas Câmaras?

**Justificativa:** A transição é fato no PP da FALEM e a questão busca averiguar a forma como as decisões são tomadas na FALEM e a que nível está a democracia nas decisões de mudanças.

**Exclusão:** Questão de resposta previsível e de pouca influência nesta pesquisa. Deve ter sido um aprimoramento após a avaliação realizada pela própria FALEM.

**Questão de Nº 20:** Você diria que o Projeto Pedagógico constitui um ambiente centralizador quanto a avaliação e inovação curricular? É Democrático ou não democrático?

**Justificativa:** Igual a da Questão de nº 19.

**Exclusão:** A resposta a esta pergunta possui influência pequena no produto final do Projeto Pedagógico da FALEM, que é o futuro professor. Logo, esta foi eliminada para dar lugar a outras de maior relevância na formação docente.

**Questão de Nº 24:** No Projeto Pedagógico não está definido como deve ocorrer a ação pedagógica do professor e nem estão expostas as razões pelas quais tal disciplina deve ocorrer. Comente, por favor.

**Justificativa:** Questionamento acerca da construção de um currículo representante de um aglomerado de objetivos a serem alcançados, apoiado numa prática racionalizada e sem ideologia definida.

**Exclusão:** Questão eliminada, primeiro por ter seu conteúdo explorado indiretamente através de outras perguntas e, segundo, por ser suficiente a declaração deste fato no estudo em questão, pois este é um problema curricular debatido por diversos autores.

**Questão de Nº 28:** Os alunos do teste piloto afirmaram ter recebido pouco ou nenhuma orientação quanto aos PCNs. Comente.

**Justificativa:** Os Parâmetros Curriculares Nacionais representam a bússola do processo de ensino e aprendizagem no Brasil.

**Exclusão:** Esta pergunta foi eliminada por causa de sua tendência em posicionar o entrevistado em uma situação pouco confortável como se estivesse sendo avaliado.

**Questão de Nº 30:** Há uma avaliação do desempenho docente? Se há essa avaliação, ela é interna ou externa? Ou há ambas?

**Justificativa:** Inquirir sobre a existência ou não de uma vigilância sobre o cumprimento dos objetivos determinados no programa curricular, sobre a efetivação da aprendizagem considerada mínima e sobre intervenções por meios didáticos e mecanismos de controle explícitos ou não sobre a prática docente.

**Exclusão:** Estão já explícitas as diversas formas de avaliação na FALEM.

**Questão de Nº 32:** Você consideraria que o 8º pressuposto (Educação pública de qualidade) do PP da FALEM está sendo alcançado?

**Justificativa:** O oitavo pressuposto curricular se refere à Educação Pública de qualidade através de uma organização institucional inovadora, aberta e dinâmica; com um projeto pedagógico participativo, com acesso às tecnologias e com professores bem preparados do ponto de vista intelectual, emocional, comunicativo e ético, com boas condições para o exercício da sua profissão e com remuneração satisfatória (FALEM, 2010, p. 31).

**Exclusão:** Questão eliminada por ter seu conteúdo explorado indiretamente através de outras perguntas.

**Questão de Nº 33:** Há uma avaliação curricular externa? Ou somente a interna?

**Justificativa:** Averiguar sobre o tema “O Currículo Avaliado” da presente tese, a ausência de controles externos em um determinado sistema educativo acaba por promover o professor como o único e imediato avaliador curricular. E a avaliação do currículo baseada unicamente nos dados fornecidos pelos professores nas avaliações dos alunos possui um alto índice de subjetividade e não fornece informações adequadas nem sobre o funcionamento do sistema curricular nem sobre o sistema educativo em questão. A ausência de uma avaliação externa impede que o currículo seja aprimorado devido à ao fornecimento de subsídios completos aos programas de reforma e de inovação curricular (SACRISTÁN, 2008, pp. 106, 311).

**Exclusão:** Pergunta eliminada por ter o tema já ser referenciado tanto no PP da FALEM quanto em outro ponto da presente tese.

**Questão de Nº 34:** Como avaliar uma formação “interculturalmente” competente e capaz de desenvolver, em seus futuros alunos, competências e habilidades em outra língua?

**Justificativa:** Questão oriunda de uma dúvida na leitura do Projeto Pedagógico da Falem, mas de pouca influência nesse estudo. No PP da FALEM é citado que os Cursos de Letras em suas habilitações formam profissionais “interculturalmente” competentes (FALEM, 2010, p. 9).

**Exclusão:** A resposta deste questionamento está presente ao longo do PP da FALEM.

**Questão de Nº 36:** De quanto em quanto tempo acontece a avaliação da FALEM? O que tem sido feito com os resultados das avaliações?

Componente “reavaliativo”, Avaliação do curso pelo corpo discente, Avaliação do curso pelo corpo docente.

**Justificativa:** A avaliação interna e externa é parte integrante da manutenção da qualidade da ação curricular.

**Exclusão:** Explícito no PP da FALEM que em cinco anos já realizou duas avaliações. Neste documento estão descritas várias avaliações: a avaliação do curso pelo corpo discente, a avaliação do curso pelo corpo docente e a auto avaliação da própria FALEM que é realizada “ao final de cada semestre e de planejamento antes do início de cada período letivo” (FALEM, 2010).

**Questão de Nº 37:** O Exame Nacional de Cursos (ENADE), não avaliam egressos de faculdades de Língua Estrangeira em suas competências específicas. Há algum instrumento de avaliação que complete a avaliação do ENADE para os professores de LE?

**Justificativa:** No Brasil, sistemas avaliativos externos, como o Exame Nacional de Cursos, não avaliam alunos egressos de universidades de Língua Estrangeira em suas competências específicas. Entretanto, a avaliação das competências específicas de professores e alunos de Línguas Estrangeiras é importante para a qualidade dos cursos de graduação em docência de Línguas Estrangeiras.

**Exclusão:** Devido à restrição de tempo e visando o melhor trabalho de coleta de dados através da entrevista, optou-se por focalizar o ensino, o aprendizado e a avaliação do aluno, e não do professor formador. Assim, esta pergunta foi eliminada.

**Questão de Nº 38:** Você acha que o aluno egresso da FALEM está preparado para a multiplicidade do papel do professor e de suas funções diante de exigências administrativas, sociais e escolares?



**Justificativa:** A multiplicidade do papel do professor envolve diversas tarefas como as atividades de Ensino, de Supervisão e Vigilância, de Atenção Pessoal e Tutorial ao Aluno, de Coordenação e Gestão na Escola, Tarefas Mecânicas, de Atualização, Culturais Pessoais.

**Exclusão:** Esta questão foi eliminada, primeiro por possuir uma resposta já explanada nos dados do PP da FALEM e, segundo, para dar lugar a outras de maior relevância para os objetivos desta investigação.

**Questão de Nº 39:** Nem as escolas privadas e nem as públicas estão tendo um processo de ensino-aprendizagem do inglês satisfatório. Em que momento essa realidade é debatida? Com quem? Entre professores, entre alunos e professores ou entre professore e direção? O foco não é a Amazônia?

**Justificativa:** Esta pergunta foi gerada baseada na impressão desta precariedade no processo de ensino e aprendizagem do inglês nas escolas públicas paraenses. Ainda, no PP da FALEM é citada uma proposta de estrutura curricular mais flexível com foco nas especificidades da região amazônica a fim de desenvolver habilidades e competências nos futuros professores de inglês que lhe permitam atuar de maneira eficiente, rompendo, assim, com o mito de que “os professores da região amazônica não são bem preparados ou não estão atualizados para ensinar LE” (FALEM, 2010, pp. 9, 10)

**Exclusão:** Esta pergunta foi eliminada por ter seu tema trabalhado em outras perguntas da entrevista.

**Apêndice K – ENTREVISTA DIRETOR: Guião**

Aqui, neste apêndice, está o guião da entrevista realizada com o Diretor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, a FALEM. Este guião de entrevista contém perguntas para sanar questionamentos pertencentes ao objetivo geral (avaliação curricular) e perguntas que pertencem a um determinado objetivo específico (formação docente para a satisfação das necessidades dos alunos das escolas públicas).

Itens para a entrevista:

- Cópia da original do Projeto Pedagógico da FALEM (200 páginas), com as perguntas ressaltadas com marcador de textos e identificadas por nº de questão;
- Cópia do resumo do Projeto Pedagógico da FALEM (42 páginas), com as perguntas ressaltadas com marcador de textos e identificadas por nº de questão;
- O livro “Inglês nas escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares”;
- Gravador;
- Papel;
- Caneta.

Na página seguinte está o guião das perguntas.

### **Perguntas**

Você pode explicar o porquê do projeto da FALEM ser denominado de PP (Projeto Pedagógico) e não de PPP (Projeto Político Pedagógico)?

Quanto à estrutura curricular apresenta no PP. Sabemos que um Currículo Estruturado é simples, quase auto didático e o professor é apenas um mediador. E o Currículo Semiestruturado não é tão simples aos olhos dos alunos e o professor possui um papel mais ativo, quase indispensável. E ainda há os currículos Sem Estrutura alguma. O PP da FALEM, eu diria que é um currículo semiestruturado, você concorda?

De acordo com o que observei no PP, concluí que o currículo apresentado na FALEM encaixa-se no conceito de currículo integrado, pois apresenta características marcantes como busca pela interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática, contextualização e a busca por novas e criativas soluções para antigos problemas. Você está de acordo?

No PP há uma referência aos Chefes de Câmaras. Que Câmaras são essas e quantas são? Como se denominam? Qual o seu objetivo?

Quanto à estrutura física da FALEM, O número de salas disponíveis hoje é suficiente para a demanda de turmas? Mais especificadamente, essas salas já possuem isolamento acústico?

Quanto à informatização, há salas de informática com internet? O nº de computadores disponíveis é adequado ao nº de alunos por turma? Já possuem hardware e software compatíveis com o processo de ensino e aprendizagem de uma LE? Possuem assistência técnica adequada?

O laboratório BA<sup>3</sup> já foi criado? Por que BA<sup>3</sup>? Como está a participação discente? E como está a articulação entre ensino, pesquisa e extensão?

E o LABENALE (Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira) já está devidamente instalado na extensão do prédio do ILC? Fale sobre ele. Como está o teste da teoria e da prática? O objetivo foi alcançado?

Como estão os projetos abaixo? Concretizados?

- Uma assinatura de TV a cabo para o da Base de Apoio à Aprendizagem (BA<sup>3</sup>),
- Uma Biblioteca do Instituto de Letras e Comunicação \_ Tem uma específica para inglês?
- A expansão do espaço da FALEM.
- O tratamento acústico das salas para o ensino-aprendizagem de línguas e a demanda de mais equipamentos adequados para o mesmo fim.

Já existem os projetos de tradução e versão de textos acadêmico-científicos? Como está a participação da comunidade discente da FALEM com habilitação em LI? Projetos como esses podem colaborar para aumentar a segurança do futuro professor quanto a sua prática docente?

Qual é o idioma trabalhado na disciplina Língua Estrangeira Instrumental?

Há algum grupo de especialistas em alguma área ou disciplina que trata dos fenômenos culturais que incidem na estruturação curricular? Quem adapta a estrutura currículo nacional para um currículo regional, para a cultura e necessidades amazônicas?

Qual é o Currículo Apresentado aos Professores? Há algum intermediário entre o Currículo Prescrito (Oficial) e o apresentado aos professores?

Como está esse quadro docente hoje? (2 graduados, 4 especialistas, 11 mestres e 10 doutores. O número de professores substitutos é de 4).

Os processos metodológicos das atividades curriculares são explicitados de que forma, por quem e em que momento?

O PP fala de uma avaliação diagnóstica a cada período escolar. Com que frequência essa avaliação é concretizada? Os alunos, futuros professores, são incentivados a realizar esse tipo de avaliação nas suas turmas?

Há uma vigilância sobre o cumprimento dos objetivos determinados no programa curricular? Na efetivação da aprendizagem considerada mínima?

Há intervenções por meios didáticos e mecanismos de controle explícitos ou não sobre a prática docente?

Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos. Não há um mínimo avaliativo padrão? Como isso é avaliado e controlado pela coordenação educacional? Há algum controle geral do curso sobre o alcance ou não dos objetivos pelos alunos do curso de Letras? Quem averigua se os alunos estão sendo capacitados ou não?

No PP da FALEM há a avaliação formativa e a somativa das turmas de futuros professores. Na avaliação formativa, são clarificados para os alunos os critérios avaliativos utilizados?

Há definidos na FALEM três grandes grupos de pesquisa, quantos alunos têm participado ativamente? (“Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: o Papel da Motivação”; “A Problemática da Avaliação no Ensino/Aprendizagem

de Línguas”; “Práticas de Ensino, Metalinguagem e Uso de Material Didático nas Aulas de LM e de LE no Sistema Escolar: Descrição, Análise e Propostas Metodológicas”).

No Brasil, segundo alguns autores como Diógenes Cândido de Lima (mostrar o livro), as escolas públicas estão tendo um processo de ensino-aprendizagem do inglês insatisfatório. A minha experiência aqui no Pará, confirma esse problema assim como o comentário de muitos professores com que convivo. Na formação dos futuros professores do Pará, perante esses indícios, há algum momento no qual esse problema é debatido? Com quem? Entre professores, entre alunos e professores ou entre professores e direção?

Quem é o “PROINT” que fornece o *Seminário para Professores de LE da Rede Pública*? Como está o funcionamento no sentido de conscientizar o futuro do professor da realidade das escolas públicas e quanto a prepará-lo para fazer o processo de ensino aprendizagem acontecer apesar da realidade? Como está a participação dos alunos, futuros professores, no *Seminário para Professores de LE da Rede Pública*?

Mais de uma vez é mencionado a possível produção de feitos direcionados para escolas públicas, durante esses projetos ou mesmo durante o curso de formação docente. Pergunto se durante o decorrer das aulas são debatidos problemas de aprendizagem do inglês das escolas estaduais paraenses?

A realidade precária de nosso sistema educacional é utilizada para contextualizar a prática de ensino desse futuro professor?

**Apêndice L – ENTREVISTA DIRETOR: Protocolo****Transcrição da Entrevista com o Diretor da FALEM**

O inquérito por entrevista direcionado ao Diretor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas representa a primeira recolha de dados realizada para este estudo. Em seguida foram recolhidos dados pelo questionário, e por último foram realizadas as entrevistas com as professoras.

Minutos antes da entrevista, a entrevistadora conscientiza o Diretor que a maioria dos questionamentos da entrevista está relacionada ao Projeto Pedagógico da FALEM. Ele, sorrindo, vira-se para o lado e pega imediatamente um exemplar do PP da FALEM.

**ENTREVISTADORA:** Porque que é Projeto Pedagógico e não Projeto Político Pedagógico?

**DIRETOR:** Olha, eu acho que foi uma tendência né? Porque eu acho que esse (*termo*) político fica implícito, tudo que a gente faz é político, né? Então acho que é uma tendência, antigamente chamavam projeto político pedagógico, né? **Entrevistadora:** Exato. Hoje em dia é só projeto pedagógico, porque já está implícito o termo político, e eu acho que é pra dar mais ênfase no pedagógico, no acadêmico e menos ênfase no político, pra não ficar, sei lá, uma coisa menos programada, ou então controlada. Tudo que tem o nome política parece que é manipulado ou alguma coisa assim. Então foi uma tendência que toda a Educação usa, a maioria dos cursos hoje em dia não têm mais esse nome Projeto Político Pedagógico e sim só

Projeto Pedagógico e pronto, ou então PPC que eles falam Projeto Pedagógico de Curso, né? Tenho ouvido muito PPC.

**ENTREVISTADORA:** Inclusive, sobre este controle de currículo, você sabe que tem os Currículos Estruturados e os Semiestruturados. O Estruturado é aquele que o aluno pode até ir sozinho e se guiando e o professor é mais um mediador, e no Semiestruturado, e até às vezes o não Estruturado, o professor é mais ativo, ele é mais essencial para o aprendizado ocorrer. Como você acha que seria este projeto?

**DIRETOR:** Olha, antigamente, há dez anos “atrás” [*para dar ênfase*], o aluno escolhia a disciplina que ele queria fazer, a gente ofertava “tipo”, ah ... Umas 30 disciplinas por semestre e o aluno se servia das disciplinas. Mas qual é o problema? O aluno acabava se perdendo, a gente não tinha sequencia, e aí de uns dez anos pra cá, a própria UFPA aderiu a este sistema de bloco. Então, elegem-se cinco, seis disciplinas por semestre e cada semestre o aluno vai seguindo aquele percurso numa sequencia, e isso é bom pra, por exemplo, a língua né? Língua Inglesa. Ele faz Língua Inglesa I, II, III, IV, e só depois que ele começa a entrar em contato, só depois que ele já sabe um pouco de língua, da Língua Inglesa, é que ele começa a entrar em contato com disciplinas que são ministradas exclusivamente em inglês. Então, corria o risco, no sistema antigo, de o aluno entrar na Universidade e escolher uma disciplina totalmente em inglês e ainda não ter o preparo. Isso acontecia muito, aí o aluno abandonava na primeira semana ou na segunda, porque ele não ia aguentar, porque a disciplina era totalmente ministrada em inglês. Agora não, né? Ele “tando” [*estando*] no bloco, ele vai seguir o percurso e quando ele tiver preparado, naturalmente ele seguindo a sequencia dos blocos, ele vai fazer a disciplina totalmente em inglês, depois que ele já estiver preparado. Essa é a vantagem de ter o sistema de bloco, né? Que, hoje em dia, acho que a UFPA inteira só trabalha assim. Então, o calouro entra, faz cinco disciplinas, normalmente



elas são básicas, e aí, né? Vai tendo a progressão e o nível de dificuldade... As últimas disciplinas são mais difíceis em termos de exigir mais de língua do aluno.

**ENTREVISTADORA:** Eu vejo que no PP fala sobre vários projetos, um deles fala sobre um de tradução e versão de textos acadêmico-científicos. Já está funcionando este projeto?

**DIRETOR:** Vamos ver... *[Folheando e procurando o projeto citado no exemplar do PP em mãos]*

**ENTREVISTADORA:** É, um projeto sobre tradução e versão de textos acadêmicos...

**DIRETOR:** Olha, o que a gente tem, assim como base dos projetos, são os laboratórios. Tem dois laboratórios na UFPA.

**ENTREVISTADORA:** É o BA<sup>3</sup>... E o LEBE... LEBANALE?

**DIRETOR:** o LA...BENALE *[risos]*.

**ENTREVISTADORA:** Exato! Certo!

**DIRETOR:** É, o LABENALE, que é o laboratório de língua estrangeira; a BA<sup>3</sup>, que já virou um laboratório e antigamente era um projeto.

**ENTREVISTADORA:** Por que é BA<sup>3</sup>?

**DIRETOR:** É Base de Apoio a Aprendizagem Autônoma *[ênfatisando a pronúncia de cada "A"]*. Então são três "Azinhos", né? **ENTREVISTADORA:** Ah, tudo bem. *[risos]*. Ele era um projeto e, com a criação deste PP de 2010, ele virou um laboratório que já está funcionando ali na frente. **ENTREVISTADORA:** Já está funcionando? Já, já está

funcionando. Então, no BA3 são criados mini-projetos, ou então oficinas. Às vezes, o aluno pode ir lá e trabalhar de forma autônoma, ele vai lá e tem os monitores... Eles auxiliam o aluno que está com dificuldade, normalmente dificuldade de aprendizagem, não é aluno que tá fraco que vai ter aula de reforço, é o aluno que não sabe estudar, às vezes, né? Porque o aluno não tem este hábito de estudar em casa, não tem esta rotina, então, ele aprende este rotina de estudar, ele aprende a se conhecer também, saber os estilos de aprendizagem, né? Normalmente, ele não sabe que ele é só visual, então, ele tem de trabalhar os outros estilos dele, NÉ? **ENTREVISTADORA: Então, tem um trabalho conjunto lá para ajudar o aluno a se descobrir...** Isso. E normalmente o aluno que “tá” [está] com dificuldade de aprendizagem, às vezes até [dificuldades] de postura... Escolher um ambiente para estudar, tipo meia hora por dia, ele estuda na frente da TV, será que isso é recomendado? É salutar? Será que ele vai aprender alguma coisa? Ele [o aluno] acaba se conhecendo. Tem os testes que eles fazem para saber que estilos eles têm, que estratégias eles possuem, que estratégias eles devem desenvolver para desenvolverem esta autonomia, para aprenderem a prender sozinhos. E a primeira disciplina que trata disso, que abre os olhos do nosso aluno do inglês, de todas as línguas, é o “Aprender a aprender”, é a primeira disciplina que ele faz no bloco um (1). **ENTREVISTADORA: É verdade está aqui. [abrindo o resumo do PP feito pela própria entrevistadora, na página dos conteúdos disciplinares].** Esta disciplina trabalha tudo isso, estilos de aprendizagem, que ele faz para aprender, será que ele tá realmente aprendendo alguma coisa, ou será que ele só tá decorando, abrir o olho do aluno para ele prender e se transformar num aluno autônomo. Essa é a esperança dessa disciplina, a gente tem que sentar com os professores dessa disciplina e avaliar o que [é] que “tá” [está] acontecendo. Eu já ouvi falar que acontece muita resistência do aluno com essa disciplina, que ele não entende a disciplina, que ele acha muito abstrata, que o conteúdo não faz sentido pra ele. É o conflito entre a ideia que ele tem de aprender e o que se espera dele, como a gente acha que ele deve

se comportar pra aprender. Eu ouvi falar isso informalmente. Mas a gente tem que sentar, a gente tem o núcleo de desenvolvimento estruturante que são os chefes de câmara que eu te falei, né? Os chefes, a gente se reúne uma vez por semestre e discute como é que “tá” [*está*] o PP, o que está sendo executado, se o que “tá” [*está*] no PP está sendo realmente executado, onde estão os problemas das disciplinas pra gente propor já “um” outro Projeto Pedagógico em 2014 quando a primeira turma se formar, né? A primeira turma se forma em 2014, [*que é*] o pessoal de 2010 e é quando a gente vai reavaliar o PP e propor um novo PP. Eu acho que o prazo de validade de um PP, eu acho, é de quatro anos no máximo, até a primeira turma sair pra gente poder avaliar o que deu certo e o que não deu, onde é que tem de melhorar onde não tem, não é?

**ENTREVISTADORA:** Quanto ao currículo... Qual o currículo apresentado aos professores? Porque tem o currículo oficial que vai para todas as universidades, correto? E esse currículo, essa estrutura veio do oficial?

**DIRETOR:** A estrutura das disciplinas?

**ENTREVISTADORA:** É. Qual a fonte do conteúdo disciplinar, e da estrutura das disciplinas?

**DIRETOR:** É fruto dos primeiros projetos pedagógicos que o curso de letras teve, acho que o curso de letras tem trinta anos aqui, então é fruto dessa reformulação. Claro que deve ter tido alguma base em outros Projetos Pedagógicos de outras universidades, em outros cursos do Brasil, né? Logo no começo. Mas, por exemplo, a disciplina Aprender a Aprender é exclusiva daqui, não tem em lugar nenhum, pelo que me consta, né? E a gente vai tentando atender as demandas, as necessidades dos próprios alunos, né? Por exemplo, o Texto Literário no Ensino de Língua Inglesa, essa disciplina não existia, mas houve essa necessidade, não só de se falar da literatura em si, mas de se falar da literatura voltada para o ensino de línguas.

Então, foi criada essa disciplina pensando nesse público. Agora que eu aprendi o básico sobre literatura, por que não dá para aprender tudo, pelo menos o básico de tudo, como é que eu vou aplicar os meus conhecimentos de Literatura Anglófona, de Língua Inglesa, “numa” [*em uma*] sala de aula? Às vezes, o professor não tem essa noção, às vezes ele quer que um aluno leia... Traz um livro original de Shakespeare e quer que um aluno leia aquilo [*o original de Shakespeare*], e isso para um aluno de ensino médio, não dá. Tem que saber como abordar o texto literário, o que você quer com aquele texto, o que você quer que fique, qual é a mensagem que você quer passar, o que você quer que o aluno aprenda de literatura e pra isso foi criada essa disciplina. Então, é basicamente fruto dos Projetos Pedagógicos antigos, mas também é fruto das necessidades que vão “vindo” [*acontecendo, surgindo*], os professores têm sido contratados, os novos professores. Eu sou professor relativamente novo, com seis anos de casa. Então, eu já venho com outra visão, a gente se reúne para fazer o PP, aí eu já contribuo, outros professores mais novos já contribuem, e aí a gente vai criando o PP. Mas é claro que ele [*o projeto pedagógico, o PP*] tem coisas oficiais que não podem faltar, uma sequência que eu te falei, essa sequência não dá pra mexer, porque se o aluno, no início, não estiver preparado para aprender a língua, ele não vai depois aprender sobre a língua, ou aprender os meandros morfosintáticos, “foneticonologia”, sem ter essa base primária que é aprender a língua.

**ENTREVISTADORA:** Aproveitando, falando sobre adaptação, quanto aos fenômenos culturais, quanto aos problemas da nossa região amazônica, como isso é trabalhado, no currículo, com os professores?

**DIRETOR:** Tem a disciplina Culturas Anglófonas [*folheando o PP atrás da ementa da disciplina*]... Bom, nela [*na disciplina Culturas Anglófonas*], não estou achando ela aqui, mas ela tá! [*está*]. **ENTREVISTADORA:** Eu me lembro de ter lido sobre ela no PP. A

gente trabalha, é... Eu mesmo já ministrei essa disciplina e a gente trabalha o conceito de cultura, o que é cultura de um modo geral. Claro que a gente vê a cultura Anglófona de forma geral também, os feriados, as datas comemorativas, só que, o tempo todo, a gente fica pontuando com a nossa cultura também, né? Tanto que quando eu ministrei essa disciplina, mostrei uns vídeos de brasileiros tendo, por exemplo, o dia *Brazilian Day*, mostrando a cultura brasileira se impregnando na cultura americana, já. O carnaval, por exemplo, tem um vídeo que eu mostro sempre pra eles dos americanos dançando carnaval, é muito engraçado [risos]. Mas, é pra mostrar pra eles que cultura é cultura e é importante e não tem uma cultura melhor do que a outra e eles têm que valorizar sempre e não achar que a cultura do outro é melhor, né? Então, essa é a mensagem [que], sempre que eu ministro essa disciplina, eu passo pra eles. Isso entra um pouquinho também na disciplina “Fonética e Fonologia”. Antigamente, quando eu era aluno, os professores primavam por aquele rigor da pronúncia, né? A gente tem que falar que nem [como] americano, hoje em dia isso, já “caiu por terra” [não é utilizado mais], a gente se comunica e claro que tem o sotaque e esse sotaque é fundamental porque é a tua identidade, tu não tens que negar isso, e, antigamente, as pessoas praticamente quase que negavam isso. “Ah, eu vou ter um sotaque impecável, que nem americano”, e o aluno acabava se anulando, né? Então, hoje em dia, a gente já releva, relaxa também, já que é uma coisa tão cultural o sotaque porque acabar com isso? Já que o francês faz questão de falar inglês com aquele sotaque brabo de francês, ele faz questão mesmo porque ele quer marcar o território dele, “Eu sou um francês falando inglês”, porque não ter um brasileiro falando inglês com o sotaque de brasileiro? Eu sempre “bato” [insisto] nessas teclas [questões sobre o sotaque ao falar inglês] quando eu ministro Fonética e Fonologia e essa disciplina Culturas Anglófonas.

**ENTREVISTADORA:** Tenho aqui três perguntas que estão interligadas, que é sobre os processos metodológicos em sala de aula, como eles são... Se eles são definidos

**antes do professor ir para a sala de aula, se há uma vigilância, se os objetivos de cada disciplina estão sendo alcançados ou não, e se há intervenções caso esteja ocorrendo algum problema?**

**DIRETOR:** Sim. Olha, o que a gente tem feito é um sistema de avaliação que, de dois anos pra cá, ele tem sido... Antigamente, era feito no papel, era uma coisa chata, estressante, e aí, de dois anos pra cá, a gente conseguiu colocar ele na Internet. Então, todo semestre, o aluno preenche um formulário na Internet, manda... Um servidor... É o “MONKEY SURVEY”, que ele gerencia esse negócio de questionários, depois ele transforma em gráficos... É muito legal. E, normalmente as perguntas são: você já leu o projeto pedagógico do seu curso? Que, às vezes, o aluno entra e ele nem sabe que existe projeto pedagógico, ele não sabe que todas as ementas de todas as disciplinas estão no projeto, e a gente sempre tenta abrir o olho dele, a cada semestre. Não é obrigado [*obrigatório*], também, ler do começo ao fim, mas dá uma lida [*fazer uma leitura*], né? Passando... Ver o que tem de mais importante, de repente: “Ah, as disciplinas!”, que é o que eu acho que atrai mais os alunos, saber que disciplinas ele vai ter no próximo semestre, é uma curiosidade. E, às vezes, o aluno não atenta para isso. Junto com esse questionário, ele já tem o processo pedagógico, o professor distribui a ementa no primeiro dia de aula, que é um procedimento padrão, todos os professores têm que entregar a ementa para os alunos. Até porque que o aluno tem que ter esse controle, porque na ementa tem a ementa e conteúdo programático, neles o aluno tem a chance de ver o que vai ser trabalhado nessa disciplina e ele acaba controlando o professor. Se o professor começar a dar um conteúdo diferente da ementa, o próprio aluno pode acusar isso. Então, a gente pergunta se o professor distribuiu a ementa no primeiro dia da disciplina, se o conteúdo da disciplina (de acordo com a ementa) está sendo ministrado, se as avaliações estão sendo discutidas. É uma forma de controle que a gente tem, porque não dá pra bater na porta do professor e perguntar se ele mostrou isso, se passou a ementa para o aluno. Então, é uma

forma de controle, e nisso a gente vai detectando problemas. Tem [*no questionário*] um campo “pro” [*para o*] aluno deixar comentários, vez ou outra, eles deixam, “Olha, o professor tal não deixou a ementa”... E a gente conversa com o professor nas reuniões de chefia de câmara.

**ENTREVISTADORA:** E quanto aos objetivos, o alcance dos objetivos é mais medido pelas notas, ou por outros fatores?

**DIRETOR:** Eu acho que o único dispositivo de saber se o aluno... Ainda é esse, avaliação. E uma coisa que a gente tem “batido” [*debatido bastante*] sempre é de o professor discutir a nota que o aluno recebeu [*conseguiu*], por o que acontece [*é que*], às vezes o aluno faz a prova no último dia de aula e depois de uma semana, quando ele vai checar o histórico, ele descobre que está reprovado e não sabe o porquê devido o professor não discutir com ele as notas antes da disciplina acabar. É uma coisa que a gente tem combatido com sucesso e os professores têm agora discutido as notas com os alunos, pra até eles [*os alunos*] saírem de férias mais tranquilos, não ter aquela surpresa de voltar e estar reprovado, “Ah, fui reprovado agora não vou poder fazer aquela disciplina...”, né? É complicado.

**ENTREVISTADORA:** A disciplina “Língua Estrangeira Instrumental” é feita em que idioma?

**DIRETOR:** Normalmente, “pro” [*para o*] aluno de inglês, ela é feita em espanhol, em alemão ou em francês. Ela é sempre feita em um idioma diferente do dele, né? Se ele [*o aluno*] quiser fazer língua estrangeira instrumental em inglês ele pode, mas vai computar como disciplina extra. Ele [*o aluno*] tem que fazer alguma outra [*língua*] diferente, até pra ele ter a chance de ter contato com outra língua além da língua que ele vai trabalhar durante o curso inteiro dele.

**ENTREVISTADORA:** Como está o quadro docente hoje, Diretor? Lá [no PP] ainda estavam dois graduados, quatro especialistas, onze mestres, dez doutores, e quatro substitutos.

**DIRETOR:** Substitutos agora nós temos dois... [folheando o PP]. Aqui está o quadro docente da FALEM. Bom, tem [contando... um... dois... três...] oito professores entre especialistas e mestres. Hoje em dia a gente continua tendo uma especialista... Quatro mestres, [contando... um... dois... três...] doutores, cinco, agora com a professora AB. Isso... Olha, o professor AC saiu para doutorado, pra mestrado e a professora AD já é mestre, então são cinco mestres agora. Acho que aumentou um pouco, né? Eu acho. **ENTREVISTADORA:** [olhando o PP] É, e este quadro, são [professores] de todos os idiomas, não só de inglês... É, e aumentou o quadro, depois eu te mostro... Teria que dar uma olhada com calma para te dar estes dados mais precisos. A professora AF entrou, quando eu recolhi esses dados ela ainda não “tava” [estava] aqui. Professora AB, que já é doutora agora não tá aqui, o professor AE também não “tá” [está] aqui nessa lista, o AE é mestre, então tem, mais mestres aí, então tem aumentado.

**ENTREVISTADORA:** O projeto fala também de uma avaliação diagnóstica a cada período escolar. Eu entendo por diagnóstica que é antes das aulas para averiguar o nível dos alunos para então iniciá-las. A pergunta é se realmente é realizada essa avaliação e se isso é passado aos alunos para que eles façam com seus futuros alunos nas escolas.

**DIRETOR:** Talvez isso “é” [seja] passado, eu não tenho certeza. Talvez isso seja passado na disciplina Oficina de Formação Continuada, né? Nessa disciplina a gente discute coisas mais políticas do curso, de como é ser professor. Nessa disciplina a gente conversa muito de como manter o seu currículo atualizado, de como fazer memorial. Tem muita gente



que não sabe até hoje como fazer memorial, que já é um dos pré-requisitos para entrar em concursos públicos. Agora não tenho certeza se este diagnóstico é trabalhado lá. Mas, na medida do possível, a gente tenta mostrar para o aluno o que a gente faz internamente. Às vezes, o aluno passa pelo curso e não percebe o que a gente faz por ele e essa disciplina é a chance da gente mostrar estas coisas. Sobre como montar um currículo, a gente às vezes até fala sobre projeto, projeto pedagógico, até para ampliar os horizontes dele quando ele entrar no mercado de trabalho.

**ENTREVISTADORA:** Agora vamos falar da estrutura um pouco. Pode ser? O isolamento acústico das salas que também está aqui no projeto, como está?

**DIRETOR:** Nós ainda temos alguns problemas, principalmente lá no básico, lá nos pavilhões do básico [*Os pavilhões do básico estão localizados em prédios fora do prédio da FALEM, bem distantes*]. **ENTREVISTADORA:** Que não é de controle da FALEM... É. Bom, é geralmente gerenciado [*Os pavilhões do básico*] pelo Instituto de Letras e Comunicação [ILC], mas tem muitos problemas de falta de energia, pane, né? Vira e mexe, queima ar-condicionado, uma vez por semana a gente se estressa lá com sala. Aloca o professor numa sala e ele já está na outra porque o ar-condicionado quebrou. E tem este problema do isolamento acústico, até porque lá é um corredor público e os alunos passam gritando, conversando, então não dá para ter essa... **ENTREVISTADORA:** Diretor, então, aqui, neste prédio, estão mais os laboratórios? Não. Aqui são doze salas de aula, além dos laboratórios. Nós usamos as salas do básico quando não tem espaço aqui, né? E tenta jogar o professor que ministra disciplina teórica, que é mais... Não tem que levar equipamento para as salas, às vezes é perigoso lá [*no pavilhão do básico*], só tem uma porta, podem arrombar [*a porta*], levar os equipamentos. Nós temos lá duas salas que tem computador e *datashow*, mas essas salas têm um cadeado imenso e uma grade. Só duas salas que a gente se arriscou. Mas

aqui já tá bem melhor, já tem um computador em cada sala, caixa de som com *datashow*, já fixo na parede. Nós melhoramos um pouquinho as instalações.

**ENTREVISTADORA:** E a sala de informática. Aqui também fala no projeto em *software*, até *hardware*, direcionados para aprendizagem de uma língua estrangeira. Já “tá” [está] concretizado este projeto?

**DIRETOR:** Não, ainda não. O que nós temos via LABENALE, que é o outro laboratório que eu te falei. Ele [o laboratório LABENALE] cuida de estágio, cuida de projeto de extensão. Hoje nós temos um projeto de extensão, que é até o professor AE que está coordenando, que é um projeto de recursos tecnológicos. Então, já são as sementinhas dessas nossas ideias de fazer um banco de textos para inglês instrumental, um banco *online* para inglês instrumental, até desenvolver *softwares*, desenvolver atividades *online*, deixar um banco lá, por exemplo, um banco de atividades de escuta. Hoje em dia a internet tem *youtube*, tem milhares de sites, tem sites que as atividades já estão prontas, basta compilar. O AE foi o primeiro a dar este “ponta-pé inicial” [*passo inicial*] de ter um projeto voltado para recurso tecnológico. Os bolsistas dele trabalham nessa compilação de fazer atividades de inglês instrumental e propor um banco de questões, um banco de textos, e deixar já na Internet.

**ENTREVISTADORA:** Sobre a biblioteca do Instituto de Letras e Comunicação [ILC]. Eu fui pessoalmente lá à Central [biblioteca] e não consegui muita coisa. Mas, eu descobri a biblioteca do ILC... Maravilhosa!

**DIRETOR:** Bom, a nossa biblioteca setorial que a gente chama [*de biblioteca setorial*], né? Que é a do Instituto [ILC], ela “tá” [está] muito bem servida. Ainda não é o ideal, mas recentemente a gente soube... Porque uma vez a cada ano, a coordenação da Biblioteca Central envia *e-mails* pra gente solicitando referências bibliográficas, e a gente envia sem esperar o dia que vão aparecer estes livros. Nós soubemos ano passado, que

chegaram bastantes livros, livros de referência básica, das ementas que a gente retirou, e boa parte dessas referências, que estão nas ementas do nosso PP, estão aí na Biblioteca Central.

**ENTREVISTADORA:** E aqui [prédio da FALEM] também? Aqui não. Aqui tem muita coisa de literatura, de ensino-aprendizagem em geral, ou até em língua portuguesa. Lá tem mais coisas específicas do inglês, que era uma deficiência que a gente tinha, de propor uma referência bibliográfica e ficar dependendo dos livros do professor e o aluno tirava cópia do livro do professor, porque não tinha um exemplar pro [para o] próprio aluno, pra ele estudar sozinho lá na Biblioteca Central e agora já tem. Então, já é uma conquista [risos].

**ENTREVISTADORA:** Eu li também no projeto sobre avaliação formativa e a somativa. A minha pergunta é, se na avaliação formativa, que é uma avaliação no dia-a-dia, se os alunos sabem os critérios pelos quais são avaliados?

**DIRETOR:** Normalmente, o professor que... É... Que trabalha com... Não são todos os professores que trabalham com avaliação formativa, porque é um conceito novo, o professor tem que se sentir muito seguro até pra dar uma nota pro [para o] aluno sem ser injusto, então não é todo professor que ministra. Mas os professores que ministram explicam direitinho. Primeiro tem a escolha, normalmente eles dão duas ou três alternativas pro [para o] aluno fazer, eles não dão só uma coisa. “Olha, vocês vão ter que fazer ou uma resenha, ou um fechamento, ou um trabalho. O que vocês escolhem?” O aluno pode escolher. Já é um exemplo de avaliação formativa, porque o aluno escolhe o que ele “tá a fim de” [deseja] fazer, não é imposto pelo professor. E aí, nisso, tem os processos, o processo de iniciar algo, ter um primeiro contato com o gênero. Que, às vezes, a gente pede que faça um resumo, e o aluno não sabe nem o que é isso. Ele tem essa ideia básica, mas ele não tem essa noção concreta. Então, normalmente quem trabalha com a formativa, mostra exemplares daquele gênero que ele quer que o aluno desenvolva, depois faz o rascunho do que ele quer, aí o professor olha,

analisa, propõe sugestões, devolve para o aluno... É trabalhoso, meio desgastante. Mas é muito proveitoso porque a gente vê o aluno crescendo. Normalmente isso é atrelado ao conceito de gênero. A professora **AF** é uma das que trabalha exaustivamente com o conceito de gênero e com o conceito de avaliação formativa, ela só primeiro mostra os exemplares, depois faz o rascunho, depois vai aprimorando o rascunho até chegar à versão final no fim do semestre. O aluno passa por todas estas etapas, no final ela faz um portfólio “pro” [*para o*] aluno ver as etapas que ele passou. Às vezes a gente olha: “Como eu fazia aquilo e a versão final”. Para o aluno ter esta noção de que ele evoluiu, de que ele cresceu na disciplina. Muitas vezes nós esperamos que o aluno faça a versão final... E se nós exigirmos só a versão final, nós não vamos ter o controle do processo de como o aluno elaborou. Ele pode muito bem falar com alguém que já sabe inglês a fazer tudo que é o que normalmente acontece, por aí, em alguns lugares [*risos*]. Tipo “Faça a tradução de um texto.”, o aluno joga no Google e mostra “pro” [*para o*] professor ou então fala com alguém que sabe inglês fazer para ele e mostra o trabalho. Não foi ele quem fez, ele não tem noção do processo, e o professor também não quer saber o processo só quer o produto final. Esse é um dos problemas da avaliação somativa, aquela que só “tá” [*está*] interessada no resultado. Na medida do possível, os professores tentam atender, mas não é todo professor que tem esse conhecimento ainda e essa segurança, tem que ter muita segurança para fazer a avaliação formativa.

**ENTREVISTADORA:** Existem três grupos de pesquisas: Caminhos da autonomia da Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, o...

**DIRETOR:** Que agora virou a BA3.

**ENTREVISTADORA:** Ah, correto...A problemática da Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas...

**DIRETOR:** Acho que já acabou. Porque o prazo de validade destes projetos é de dois anos, só que o coordenador continua só que ele muda o nome, muda o título, especifica mais alguma coisa. Com certeza o projeto da professora **AJ** já não tem mais esse nome, eu não sei agora...

**ENTREVISTADORA:** E tem mais um: **As práticas de Ensino, Metalinguagem e Uso de Material Didático nas Aulas de Língua Moderna e Língua Estrangeira no Sistema Escolar.**

**DIRETOR:** Isso. Esse também já acabou, mas em compensação temos outro. Temos o projeto do BA3, que além de ser laboratório é um projeto com uma coordenadora. Ela recebeu recentemente, verba do PROINT...

**ENTREVISTADORA:** O que é o PROINT? Era uma das minhas perguntas. Ele fornece o Seminário para Professores de Língua Estrangeira da Rede Pública.

**DIRETOR:** Isso. O PROINT é um programa desenvolvido pela PROEG, Pró-reitoria de Ensino e Graduação, que fornece dinheiro [*recursos*] para incentivar, para manter os projetos pedagógicos. Os PP preveem projetos, miniprojetos pra implementar o curso de graduação e é justamente para apoiar financeiramente os projetos pedagógicos. O PROINT foi feito pra atender basicamente os projetos pedagógicos.

**ENTREVISTADORA:** Ainda está funcionando o seminário [*Seminário para Professores de Língua Estrangeira da Rede Pública*]?

**DIRETOR:** Não o seminário não está mais, porque o PROINT tem duração de dois anos. Agora é o projeto da BA3 que entrou no PROINT, te falei que ele é um laboratório, mas é um projeto também. Então, fazendo a inscrição do projeto e ele sendo aprovado, o PROINT libera bolsa “pro” [*para o*] aluno, e é um incentivo a mais. É o BA<sup>3</sup> que é projeto e

laboratório, justamente para nós termos bolsistas e recurso. Toner, cartolina, tesoura, cola, papel, a gente não tem dinheiro para comparar essas coisas. E se não for pelo PROINT, não é por lugar nenhum. O LABENALE também tem um projeto lá, e tem o projeto da professora AK, que é de língua alemã.

**ENTREVISTADORA:** Diretor, segundo este autor, o Diógenes Cândido, o inglês na escola pública não acontece, não funciona, é precário, Isso. *[concordância verbal do diretor]* o aprendizado é insuficiente. A minha experiência no Estado confirma *[a realidade comentada]*, de outros colegas Isso. *[concordância verbal do diretor]*. Eu queria saber se esse tema, essa problemática nas escolas públicas é trabalhada com os alunos. Porque o professor sai daqui, e o primeiro sonho é: entrar no Estado Isso. *[concordância verbal do diretor]*. Que busca uma segurança. É debatida esta problemática das condições precárias de ensino que eles vão enfrentar lá?

**DIRETOR:** É uma das teclas que eu bato principalmente na disciplina “Oficina de Formação Continuada”, porque a gente fala do que seria o ideal de ensinar e a maioria dos nossos alunos de graduação vieram de escola pública e eles entram em conflito. “Mas professor o que o senhor tá falando não dá pra gente aplicar na escola pública, isso é ilusão”. Mas eu acho que está um pouco relacionado com o sonho de ser professor. Que também é um pesadelo *[risos]*. Porque o professor não vai encontrar um ambiente de trabalho ideal, onde ele tem material, tem *datashow*. Hoje em dia gente tem *datashow*, mas quando eu era aluno a gente não tinha nada disso aqui, quando eu era aluno da graduação. E ministravam-se aulas, agora eles não dispensam *datashow*. Mas eu acho que é parte do processo, o que você consegue, você obtém, mas com muito sacrifício, brigando muito, tendo muita reunião com os próprios professores, não se deixando se marginalizar ou tomarem o teu horário. “Ah, inglês é menos... É só uma hora por semana”. Não, tem que brigar para ter duas, ter três, pro fazer um

cursinho dentro da escola. Tudo isso, o professor tem que brigar pelo espaço dele. Agora se ele já tem essa ideia de que ele vai entrar numa escola pública e encontrar tudo pronto, tudo arrumadinho, só pra ele dar aula, e ter todo material de apoio que ele quiser, isso é ilusão. Agora, para ele ter o que ele quer ele vai ter que batalhar muito, assim como em toda profissão.

### **Último Comentário do Diretor**

Um último comentário, pós-entrevista: um problema com os ingressos é que os alunos fazem vestibular para licenciatura em inglês, mas não querem ser professores. Muitos apenas querem utilizar esse curso de licenciatura como ponte para poder fazer o Vestibulinho da UFPA, para outro curso, provavelmente mais concorrido do que o curso de licenciatura.

O Vestibulinho é uma prova de seleção realizada pela UFPA, mas só pode se inscrever nela os alunos da UFPA que, após algum tempo cursando determinada formação, descobrem que desejam fazer outro curso de formação e não mais o que ele passou no Vestibular. Qualquer que seja a razão da troca, o aluno tem o direito de cursar outra formação.

Outro comentário do Diretor: Os chefes de Câmara são os coordenadores de cada turno de cada idioma.

**Apêndice M – ENTREVISTA DIRETOR: Grade de Categorização**

**Grade de Categorização da entrevista com o Diretor da FALEM**

Grade de Categorização para os dados a serem coletados através do Inquérito de  
Entrevista com o Diretor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - FALEM

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE
<b>DEFINIÇÃO CURRICULAR DA FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS</b>	<b>Estrutura</b>	Semiestruturado	
	<b>Subsistemas</b>	Político Pedagógico	
		Criação de Conteúdos	
	<b>Facetas do Currículo Abordadas</b>	Currículo Prescrito Como Cultura Comum	
		Currículo Prescrito Como Via de Controle Sobre a Prática de Ensino	
		Currículo Apresentado ao Professor	
<b>ESTRUTURA GERAL</b>	<b>Inovada</b>	Inovações Curriculares	
		Inovações Acadêmicas	
		Inovação Administrativa	
	<b>Física</b>	Nº de Salas	
		Tratamento Acústico	
		Biblioteca Especializada X Biblioteca Central	



ESTRUTURA GERAL	Laboratorial	BA <sup>3</sup>	
		LABENALE	
	Equipada	Computadores + <i>Datashow</i>	
		Softwares	
DOCÊNCIA	Quadro Atual	Substitutos	
		Especialistas	
		Mestres	
		Doutores	
	Avaliação	Formativa	
		Somativa	
EXTRACURRICULAR	Seminários		
	Pesquisa		
	Projetos		
REDE DE ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL E MÉDIO			

## Apêndice N – ENTREVISTA DIRETOR: Categorização de Dados

### Categorização dos dados coletados na entrevista com o Diretor da FALEM

Categorização dos Dados Coletados através do Inquérito de Entrevista com o Diretor  
da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - FALEM

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
DEFINIÇÃO CURRICULAR DA FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS	Estrutura	Semiestruturado	<p>“... A própria UFPA aderiu a este sistema de bloco... Seis disciplinas por semestre e cada semestre o aluno vai seguindo aquele percurso numa sequência”.</p> <p>“... No sistema antigo, de o aluno entrar na Universidade e escolher uma disciplina [<i>sem base anterior</i>],..., O aluno abandonava na primeira semana ou na segunda, porque ele não ia aguentar [sem base do conhecimento]”</p> <p>“o calouro [<i>aluno novato</i>] entra, faz cinco disciplinas,.. básicas,... Vai tendo a progressão e o nível de dificuldade... As últimas disciplinas são [<i>as</i>] mais difíceis”</p>
	Subsistemas	Político Pedagógico	<p>“eu acho que esse político fica [<i>Referindo-se ao Projeto Pedagógico que não é Projeto Político Pedagógico</i>] implícito, tudo que a gente faz é político, né?”</p> <p>“Hoje em dia é só projeto pedagógico, porque já está implícito o termo político”.</p> <p>“Tudo que tem o nome política parece que é manipulado ou alguma coisa assim.”</p>

<p style="text-align: center;"><b>DEFINIÇÃO CURRICULAR DA FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Subsistemas</b></p>	<p style="text-align: center;">Criação de Conteúdos</p>	<p>“Tem a disciplina Culturas Anglófonas... Bom,... A gente trabalha, é... O conceito de cultura, o que é cultura de um modo geral.”</p> <p>“... A gente vê a cultura Anglófona..., só que, ... Pontuando com a nossa cultura também, né?”</p> <p>“... Eu ministrei essa disciplina, mostrei uns vídeos de brasileiros tendo, por exemplo, o dia <i>Brazilian Day</i>, mostrando a cultura brasileira se impregnando na cultura americana, já.”</p> <p>“Mas, é pra mostrar pra eles que cultura é cultura e é importante e não tem uma cultura melhor do que a outra... E não achar que a cultura do outro é melhor, né?”</p> <p>“... Na disciplina “Fonética e Fonologia”. Antigamente,..., os professores primavam por aquele rigor da pronúncia... [<i>falar igual a</i>] americano, hoje em dia isso, já ‘caiu por terra’ [<i>não é utilizado mais</i>], a gente se comunica e claro que tem o sotaque e esse sotaque é fundamental porque é a tua identidade, tu não tens que negar isso”.</p> <p>“Já que o francês faz questão de falar inglês com aquele sotaque brabo de francês,..., porque não ter um brasileiro falando inglês com o sotaque de brasileiro?”</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Facetas do Currículo Abordadas</b></p>	<p style="text-align: center;">Currículo Prescrito Como Cultura Comum</p>	<p>“É fruto dos primeiros projetos pedagógicos que o curso de letras teve, acho que o curso de letras tem trinta anos aqui”.</p> <p>“Claro que deve ter tido alguma base em outros Projetos Pedagógicos de outras universidades, em outros cursos do Brasil”.</p> <p>“Então, é basicamente fruto dos Projetos Pedagógicos antigos, mas também é fruto das necessidades que vão “vindo” [<i>acontecendo, surgindo</i>]”.</p> <p>“Então, eu já venho com outra visão, a gente se reúne para fazer o PP, aí eu já contribuo, outros professores mais novos já contribuem, e aí a gente vai criando o PP. Mas é claro que ele [<i>o projeto pedagógico, o PP</i>] tem coisas oficiais que não podem faltar.”</p>

DEFINIÇÃO CURRICULAR DA FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS	Facetas do Currículo Abordadas	Currículo Prescrito Como Via de Controle Sobre a Prática de Ensino	<p>“o que a gente tem feito é um sistema de avaliação... [e] Então, todo semestre, o aluno preenche um formulário na Internet”.</p> <p>“E, normalmente as perguntas [<i>no formulário do aluno</i>] são: você já leu o projeto pedagógico do seu curso?”</p> <p>“Até porque que o aluno tem que ter esse controle, porque na ementa tem a ementa e conteúdo programático,... Ele [<i>o aluno</i>] acaba controlando o professor... O próprio aluno pode acusar isso. Então, a gente pergunta se o professor distribuiu a ementa no primeiro dia da disciplina,..., se as avaliações estão sendo discutidas. É uma forma de controle que a gente tem”.</p> <p>“Tem [<i>no questionário</i>] um campo “pro” [<i>para o</i>] aluno deixar comentários... Nisso a gente vai detectando problemas... A gente conversa com o professor nas reuniões de chefia de câmara...”.</p>
ESTRUTURA GERAL	Inovada	Currículo Apresentado Ao Professor	<p>“Então, a gente pergunta se... O conteúdo da disciplina (de acordo com a ementa) está sendo ministrado.”</p>
		Inovações Curriculares	<p>“Os chefes, a gente se reúne uma vez por semestre e discute como é que “tá” [<i>está</i>] o PP, o que está sendo executado,..., onde estão os problemas das disciplinas pra gente propor já ‘um’ outro Projeto Pedagógico em 2014”.</p> <p>“... Quando a gente vai reavaliar o PP e propor um novo PP. Eu acho que o prazo de validade de um PP, eu acho, é de quatro anos no máximo”.</p> <p>“... Poder avaliar o que deu certo e o que não deu, onde é que tem de melhorar onde não tem, não é?”</p>
		Inovações Acadêmicas	<p>“... A disciplina Aprender A Aprender é exclusiva daqui, não tem em lugar nenhum, pelo que me consta, né?”</p> <p>“Aprender A Aprender é a primeira disciplina que ele faz no bloco um (1).”</p> <p>“Eu já ouvi [<i>informalmente</i>] falar que acontece muita resistência do aluno com essa disciplina [<i>Aprender A Aprender</i>]”.</p> <p>“É o conflito entre a ideia que ele tem de aprender e o que se espera dele, como a gente acha que ele deve se comportar pra aprender [<i>sobre a disciplina Aprender A Aprender</i>].”</p> <p>“[<i>a disciplina</i>] Texto Literário no Ensino de Língua Inglesa, essa disciplina não existia, mas houve essa necessidade, não só de se falar da literatura em si, mas de se falar da literatura voltada para o ensino de línguas. Então, foi criada essa disciplina pensando nesse público.”</p>

ESTRUTURA GERAL	Inovada	Inovação Administrativa	“... A gente tem o núcleo de desenvolvimento estruturante que são os chefes de câmara que eu te falei, né?”
	Física	Número de Salas	<p>“Nós ainda temos alguns problemas, principalmente lá no básico, lá nos pavilhões do básico... Tem muitos problemas de falta de energia, pane, né? Vira e mexe, queima ar-condicionado”.</p> <p>“Aqui são doze salas de aula, além dos laboratórios [<i>no prédio da FALEM</i>]. Nós usamos as salas do básico [<i>pavilhão</i>] quando não tem espaço aqui, né?”</p>
		Tratamento Acústico	“E tem este problema do isolamento acústico, até porque lá é um corredor público e os alunos passam gritando, conversando [ <i>no pavilhão do básico</i> ]”.
		Biblioteca Especializada X Biblioteca Central	<p>“Bom, a nossa biblioteca setorial que a gente chama [<i>de biblioteca setorial</i>], né? Que é a do Instituto [<i>ILC</i>], ela “tá” [<i>está</i>] muito bem servida.”</p> <p>“Ainda não é o ideal, mas recentemente a gente soube... A coordenação da Biblioteca Central envia <i>e-mails</i> pra gente solicitando referências bibliográficas, e... Nós soubemos, ano passado, que chegaram bastantes livros, livros de referência básica, das ementas que a gente retirou, e boa parte dessas referências, que estão nas ementas do nosso PP, estão aí na Biblioteca Central.”</p> <p>“... Era uma deficiência que a gente tinha, de propor uma referência bibliográfica e ficar dependendo dos livros do professor... Porque não tinha um exemplar pro [<i>para o</i>] próprio aluno, pra ele estudar sozinho lá na Biblioteca Central e agora já tem. Então, já é uma conquista [<i>risos</i>].”</p>

ESTRUTURA GERAL	Laboratorial	BA <sup>3</sup> Base de Apoio à Aprendizagem	<p>“É Base de Apoio a Aprendizagem Autônoma”</p> <p>“Ele era um projeto e, com a criação deste PP de 2010, ele virou um laboratório que já está funcionando”.</p> <p>“Eles [<i>os monitores</i>] auxiliam o aluno que está com dificuldade, normalmente dificuldade de aprendizagem,..., é o aluno que não sabe estudar, às vezes, né?”</p> <p>“... Ele [<i>o aluno</i>] aprende este rotina de estudar, ele aprende a se conhecer também, saber os estilos de aprendizagem, né?”</p> <p>“Tem os testes que eles fazem para saber que estilos eles têm, que estratégias eles possuem, que estratégias eles devem desenvolver para desenvolverem esta autonomia, para aprenderem a prender sozinhos.”</p>
		LABENALE	<p>“Ele [<i>o laboratório LABENALE</i>] cuida de estágio, cuida de projeto de extensão. Hoje nós temos um projeto de extensão,..., que é um projeto de recursos tecnológicos. Então, já são as sementinhas dessas nossas ideias de fazer um banco de textos para inglês instrumental, um banco <i>online</i> para inglês instrumental, até desenvolver <i>softwares</i>”.</p>
	Equipada	Computadores E <i>Datashow</i>	<p>“Nós ainda temos alguns problemas, principalmente lá no básico, lá nos pavilhões do básico... Nós temos lá duas salas que tem computador e <i>datashow</i>, mas essas salas têm um cadeado imenso e uma grade,..., às vezes, é perigoso lá [<i>no pavilhão do básico</i>],... Só duas salas que a gente se arriscou.</p> <p>“Mas aqui [<i>no prédio da FALEM</i>] já tá bem melhor, já tem um computador em cada sala, caixa de som com <i>datashow</i>, já fixo na parede. Nós melhoramos um pouquinho as instalações.”</p>
		Softwares	<p>“Não, ainda não [<i>softwares direcionados para aprendizagem de uma língua estrangeira</i>].”</p>
DOCÊNCIA	Quadro Atual	Substitutos	<p>“Substitutos agora nós temos dois...”.</p>
		Especialistas	<p>“Bom, tem oito professores entre especialistas e mestres. Hoje em dia a gente continua tendo uma especialista...”.</p>

DOCÊNCIA	Quadro Atual	Mestres	<p>“Quatro mestres...”.</p> <p>“... E a professora <b>AD</b> já é mestre, então são cinco mestres agora.”</p> <p>“... O professor <b>AE</b> também não “tá” [<i>está</i>] aqui nessa lista, o <b>AE</b> é mestre, então tem, mais mestres aí, então tem aumentado.”.</p>
		Doutores	<p>“... Doutores, cinco, agora com a professora <b>AB</b>...”.</p> <p>“Isso... Olha, o professor <b>AC</b> saiu para doutorado...”.</p> <p>“Professora <b>AB</b> que já é doutora agora não tá aqui [<i>escrito no PP</i>].”</p>
	Avaliação	Formativa	<p>“Não são todos os professores que trabalham com avaliação formativa, porque é um conceito novo, o professor tem que se sentir muito seguro até pra dar uma nota pro [<i>para o</i>] aluno sem ser injusto”.</p> <p>“É trabalhoso, meio desgastante. Mas é muito proveitoso porque a gente vê o aluno crescendo.”</p> <p>“Na medida do possível, os professores tentam atender, mas não é todo professor que tem esse conhecimento ainda e essa segurança, tem que ter muita segurança para fazer a avaliação formativa.”</p>
		Somativa	<p>“Eu acho que o único dispositivo de saber se o aluno... Ainda é esse, avaliação.”</p> <p>“E uma coisa que a gente tem “batido” [<i>debatido bastante</i>] sempre é de o professor discutir [<i>com o aluno</i>] a nota que o aluno recebeu [<i>conseguiu</i>].”</p> <p>“É uma coisa que a gente tem combatido com sucesso e os professores têm agora discutido as notas com os alunos, pra até eles [<i>os alunos</i>] saírem de férias mais tranquilos, não ter aquela surpresa de voltar e estar reprovado. É complicado.”</p> <p>“... Ele não tem noção do processo, e o professor também não quer saber o processo só quer o produto final. Esse é um dos problemas da avaliação somativa, aquela que só “tá” [<i>está</i>] interessada no resultado.”</p>
EXTRACURRICULAR	Seminários	<p>“Não o seminário não está mais [<i>Seminário para Professores de Língua Estrangeira da Rede Pública</i>], porque o PROINT tem duração de dois anos.”</p>	
	Pesquisa	<p>“Acho que já acabou [<i>a pesquisa: A problemática da Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas</i>]. Porque o prazo de validade destes projetos é de dois anos”.</p>	

EXTRACURRICULAR	Projetos	<p>“... A gente às vezes até fala sobre projeto, projeto pedagógico, até para ampliar os horizontes dele quando ele entrar no mercado de trabalho.”</p> <p>“Esse também já acabou [<i>o projeto: As práticas de Ensino, Metalinguagem e Uso de Material Didático nas Aulas de Língua Moderna e Língua Estrangeira no Sistema Escolar</i>], mas em compensação temos outro. Temos o projeto do BA3, que além de ser laboratório é um projeto com uma coordenadora.”</p> <p>“O PROINT é um programa desenvolvido pela PROEG, Pró-reitoria de Ensino e Graduação, que fornece dinheiro [<i>recursos</i>] para incentivar, para manter os projetos pedagógicos.”</p>
REDE DE ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL	<p>“... A gente fala do que seria o ideal de ensinar e a maioria dos nossos alunos de graduação vieram de escola pública e eles entram em conflito: ‘Mas professor o que o senhor tá falando não dá pra gente aplicar na escola pública, isso é ilusão’.”</p> <p>“Mas eu acho que está um pouco relacionado com o sonho de ser professor. Que também é um pesadelo [<i>risos</i>]. Porque o professor não vai encontrar um ambiente de trabalho ideal, onde ele tem material, tem <i>datashow</i>.”</p> <p>“Mas eu acho que é parte do processo, o que você consegue, você obtém, mas com muito sacrifício, brigando muito, tendo muita reunião com os próprios professores, não se deixando se marginalizar ou tomarem o teu horário: ‘Ah, inglês é menos... É só uma hora por semana’. Não, tem que brigar para ter duas, ter três,... Tudo isso, o professor tem que brigar pelo espaço dele.”</p>	



**Apêndice O – ENTREVISTA PROFESSOR: Rascunho**

O Apêndice O apresenta o rascunho inicial completo da entrevista a ser realizada com o professor. São 28 perguntas e aqui estão inclusas as perguntas constantes e as perguntas excluídas da estrutura final da entrevista com o professor formador do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM).

1. Qual a sua disciplina?
2. Quais são as suas principais motivações para lecionar essa disciplina?
3. As aulas são ministradas todas em inglês? Se não o são, por quê? Que dificuldades os alunos apresentam na sua disciplina?
4. No início das aulas, é possível fazer uma avaliação diagnóstica, ou geralmente, com o tempo apertado, o professor se apresenta e apresenta as referências bibliográficas?
5. Qual a importância da disciplina na vida profissional do professor de inglês?
6. Relação entre o conteúdo a ser ministrado e o tempo disponível para a ação docente  
(Verificar no PP a carga horária teórica e prática)
7. Opinião sobre o interesse e a dedicação dos alunos naquela disciplina;
8. Opinião sobre o aprendizado dos alunos naquela disciplina;
9. Opinião sobre o interesse e a dedicação dos alunos no curso;
10. Relato de como é feita a avaliação dos alunos naquela disciplina e se essa forma é a melhor forma de averiguar o crescimento cognitivo do aluno sobre e com aquela disciplina;
11. Vamos falar um pouco do Projeto Pedagógico da FALEM. Lá não está definido como deve ocorrer a ação pedagógica do professor e nem estão expostas as razões pelas quais tal disciplina deve ocorrer. Você fala sobre essas razões com o seu aluno?

12. Os alunos, de forma geral, têm conhecimento do por que estão estudando tal disciplina?  
Qual a sua importância na vida do aluno, futuro professor, e na vida de seu futuro aluno?
13. Você, como docente, quando faz uma reivindicação na FALEM, sente-se escutado ou atendido?
14. Lista de pontos positivos e de pontos negativos do curso de Licenciatura com Habilitação em Língua Inglesa no Centro de Letras da UFPA;
15. Lista do que ainda falta no Centro de Letras da UFPA que possa contribuir para aprimorar a formação do futuro professor de inglês;
16. Nas disciplinas Língua Inglesa I, II, III, IV e V, que método de ensino aprendizagem de inglês é utilizado?
17. O que você leva em conta ao escolher um determinado livro (para professor de inglês como uma LE) (comparar volumes, conteúdo, ideias diretrizes, contextualização, interdisciplinaridade)?
18. Fale como funciona a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>)? E os Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) da UFPA .
19. Houve uma queda no nº de alunos ingressantes que disseram querer ser professor. Quais razões você pensa serem a base desse fato?
20. Vamos falar um pouco de currículo. Você sabe se o Currículo Apresentado aos Professores é o Currículo Oficial (ou Prescrito) ou existe alguma elaboração curricular prévia (livro-texto, documentos) que intermedia e facilita a relação currículo e professor?
21. Há efeitos do ensino (como o cognitivo, social, afetivo, moral, etc.) que são algumas vezes reconhecidos como rendimentos acadêmicos de valor, porém muitos deles permanecem como efeitos ocultos da aprendizagem por serem de difícil apreciação docente, por serem complexos e indefinidos e por se manifestarem a médio ou longo prazo.

22. Como você trabalha e valora esse tipo de rendimento? Como orienta seus alunos para o fazerem em suas salas de aula?
23. Visão pessoal da responsabilidade política e cultural do professor de inglês no atual mundo plurilíngue e globalizado. Como esse tema é trabalhado em sala;
24. Você já trabalhou na rede pública de ensino?
25. Comente o aprendizado do inglês na rede pública de ensino.
26. Comente sobre o preparo dos alunos da FALEM para ensinar inglês nessas escolas, etc.
27. Você acha que o aluno egresso da FALEM está preparado para a multiplicidade do papel do professor e de suas funções diante de exigências administrativas, sociais e escolares?
28. Nas escolas públicas estaduais há algumas dificuldades como a escassez de tecnologia e de material didático adequado e contextualizado, há problema de superlotação nas salas de aula, heterogeneidade de alunos, sobrecarga de aulas docente para compensar baixa renumeração, carga horária semanal insuficiente para o aprendizado de um novo idioma. De acordo com a realidade das escolas públicas estaduais paraenses, como esse novo professor é orientado para agir?
29. Lista de pontos prejudiciais da greve de professores na UFPA que ocorrem geralmente uma vez ao ano;

**Apêndice P – ENTREVISTA PROFESSOR: Questões Excluídas & Justificativas**

Abaixo estão listadas apenas as questões que foram excluídas da entrevista a ser realizada com os professores formadores da Turma de 2010 de Língua Inglesa da FALEM, e as suas respectivas justificativas para tal exclusão.

**Questão de nº 8:**

A questão de nº 8 foi excluída, pois o seu tópico já fora abordado na questão de nº 3.

**Questão de nº 9:**

A questão de nº 9 foi substituída por um tópico que questiona o professor formador acerca do interesse da turma apenas por sua disciplina.

**Questão de nº 10:**

A questão de nº 10 teve apenas o seu segundo tópico excluído que abordava sobre ser ou não a melhor forma de avaliação do crescimento cognitivo: “*E se essa forma é a melhor forma de averiguar o crescimento cognitivo do aluno sobre e com aquela disciplina;*”.

**Questão de nº 11:**

A questão de nº 11 foi excluída por ser desnecessário tal comentário, bastando para tanto ser feita uma referência na análise do Projeto Pedagógico da FALEM.

**Questão de nº 12:**

A questão de nº 12 foi excluída por causa de sua característica subjetiva.

**Questão de nº 17:**

A questão de nº 17 foi excluída por tratar de um sub-item de um sub-item curricular.

**Questão de nº 18:**

A questão de nº 18 foi excluída por configurar uma pergunta iterada, tal questionamento já foi realizado ao diretor da FALEM.

**Questão de nº 19:**

A questão de nº 19 foi excluída por não ter relação com a formação do professor.

**Questão de nº 20:**

A questão de nº 20 foi excluída por ser um questionamento que será feito ao diretor da FALEM.

**Questões de nº 21 e nº 22:**

As questões de nº 21 e de nº 22 foram excluídas por configurarem tópicos raramente abordados ou trabalhados no dia-a-dia docente, o que pode resultar em dificuldades ou embaraços para os entrevistados ao respondê-las.

**Questão de nº 26:**

A questão de nº 26 foi excluída, pois os tópicos abordados nesta questão serão comentados no Projeto pedagógico da FALEM.

**Questão de nº 28:**

A questão de nº 28 foi excluída, pois as perdas acadêmicas causadas pelas greves dos professores da Universidade Federal do Pará (UFPA) atingem a todos os cursos da instituição e não somente ao curso de formação docente da FALEM.

**Apêndice Q – ENTREVISTA PROFESSOR: Guião**

Neste apêndice Q está o Guião da Entrevista com os professores formadores da Turma de 2010 do turno noturno da FALEM em Língua Inglesa.

Abaixo estão listadas as disciplinas que a turma está cursando neste semestre letivo, o sexto semestre:

- Língua Inglesa IV,
- Produção Escrita em Inglês,
- Poesia Anglófona,
- Prática de Compreensão e Produção Oral em Inglês,
- Prática de Compreensão e Produção Escrita em Inglês,
- Tecnologia no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

**ENTREVISTA PROFESSORES**

1. Qual a sua disciplina?
2. Quais são as suas principais motivações para lecionar essa disciplina?
3. As aulas são ministradas todas em inglês? Se não o são, por quê? Que dificuldades os alunos apresentam na sua disciplina? (Comentar sobre as habilidades, SKILLS, do idioma e Pergunta para os professores cuja disciplina, no PP da FALEM, está determinada a ser ministrada em inglês).
4. No início das aulas, é possível fazer uma avaliação diagnóstica, ou geralmente, com o tempo apertado, o professor se apresenta e apresenta as referências bibliográficas?

5. Qual a importância dessa disciplina na vida profissional do futuro professor de inglês?
6. Relação entre o conteúdo a ser ministrado e o tempo disponível para a ação docente.
7. Opinião sobre o interesse e a dedicação dos alunos naquela disciplina;
8. Relato de como é feita a avaliação dos alunos na sua disciplina.
9. Liste dois pontos positivos e dois pontos negativos do curso de Licenciatura com Habilitação em Língua Inglesa no Centro de Letras da UFPA;
10. Liste um ou dois itens que ainda faltam no Centro de Letras da UFPA que possam contribuir para aprimorar a formação do futuro professor de inglês;
11. Você, como docente, quando faz uma reivindicação na FALEM, sente-se escutado ou atendido?
12. Você já trabalhou na rede pública de ensino?
13. Comente o aprendizado do inglês na rede pública de ensino.
14. Comente sobre o preparo dos alunos da FALEM para ensinar inglês nessas escolas, etc.
15. Nas escolas públicas estaduais há algumas dificuldades como a escassez de tecnologia e de material didático, o livro oferecido pelo governo é descontextualizado e fora da realidade discente, turmas muito numerosas e alunos de diversos níveis, sobrecarga de aulas docente para compensar baixa remuneração, carga horária semanal insuficiente para o aprendizado de um novo idioma: três aulas para os 6º e 7º anos, duas aulas semanais para os 8º, 9º até o Ensino Médio. De acordo com a realidade das escolas públicas estaduais paraenses, como esse novo professor é orientado para agir?
16. (Para o professor que leciona essas disciplinas). Nas disciplinas Língua Inglesa I, II, III, IV e V, que método de ensino aprendizagem de inglês é utilizado?

## Apêndice R – ENTREVISTA PROFESSOR: Protocolo

Aqui estão os protocolos das quatro (4) entrevistas realizadas com as quatro professoras que estavam, naquele módulo acadêmico, atuando na turma de formandos noturna iniciada no ano de 2010.

### Protocolo da Entrevista com a Professora 1

Abreviações: Entrevistadora: **Entrev.** e Professora 1: **Prof.<sup>a</sup> 1**

**Entrev. - Qual é a sua disciplina na turma de 2010?**

**Prof.<sup>a</sup> 1 -** É Língua Inglesa V.

**Entrev. - Quais são as suas principais motivações para trabalhar essa disciplina?**

**Prof.<sup>a</sup> 1 -** Eu acho que ela é muito interessante “pros” [*para os*] alunos, pra melhorar a pronúncia deles, pra melhorar o conhecimento da língua, porque, pra eles, esse conhecimento vai ser essencial pra eles quando eles forem ensinar para outras pessoas.

**Entrev. - As aulas são todas ministradas em inglês?**

**Prof.<sup>a</sup> 1 -** São. São todas ministradas em inglês.

**Entrev. - E qual a maior dificuldade que eles apresentam?**

**Prof.<sup>a</sup> 1 -** É... Alguns deles têm dificuldade com algumas estruturas da língua que são diferentes do português. Então, alguns deles nunca estudaram o inglês e vieram estudar na universidade. E a gente percebe que, quem já vem com o conhecimento anterior, que já



estudou em curso livre anterior, realmente tem uma facilidade maior do que aquele que vai começar na universidade. Não significa que ele não vai aprender. Já aconteceu de...

**Entrev. - Todos eles são alunos para ser de Língua Inglesa?**

**Prof.<sup>a</sup> 1 -** Sim.

**Entrev. - No primeiro dia de aula dá para fazer uma avaliação diagnóstica para verificar o que eles sabem ou o que eles não sabem, ou não dá tempo de fazer isso?**

**Prof.<sup>a</sup> 1 -** O que eu faço é perguntar que estratégias eles utilizam para aprender a língua. Saber o que eles fazem, saber o que eles fazem para aprender *listening*, *speaking*, *writing* e *Reading*. Porque não é só dentro da sala de aula, o aprendizado da língua, [para o aprendizado] é preciso que eles dediquem o tempo deles para estudar fora deste ambiente da sala de aula. Então, é uma coisa que eu procuro sempre identificar o que eles fazem e eu busco mostrar alternativas do que eles podem fazer em casa, em outro ambiente, para estudar, que não seja o da universidade.

**Entrev. - E o tempo. Dá tempo nas aulas para ministrar tudo que é planejado?**

**Prof.<sup>a</sup> 1 -** Eu acredito que dá. Pelo menos este semestre, pelo calendário que eu fiz, preparei para eles, eu percebi que dá e que sobra tempo pra gente praticar algumas dificuldades que venham a acontecer.

**Entrev. - E qual a sua opinião sobre o interesse e a dedicação dos alunos aqui na aula?**

**Prof.<sup>a</sup> 1 -** A maioria é dedicada, tem um ou outro que se atrasa, que falta. Mas eu percebi que a maioria realmente gosta de vir, e é interessada e quer realmente aprender.

**Entrev. - Quanto à avaliação dos alunos, como é feita?**

**Prof.<sup>a</sup> 1** - Bom, a gente faz uma avaliação ao longo do semestre, uma avaliação contínua. E também tem a avaliação formal, eles têm a prova escrita e têm prova oral também.

**Entrev. - E tem *listening*?**

**Prof.<sup>a</sup> 1** - Sim. Todas as provas deles tem *listening* [*compreensão auditiva*], a prova é dividida... É... Em todas as habilidades. Na prova escrita tem uma parte que é *listening*, tem uma parte que é de *writing* [*produção auditiva*], uma que é de *Reading* [*compreensão oral*], tem uma parte de gramática, e posteriormente eles fazem uma prova oral [*produção oral*] também.

**Entrev. - Cite dois pontos que você acha positivos do curso de formação do professor?**

**Prof.<sup>a</sup> 1** - Eu acho que eles têm disciplinas bem consistentes. É... Essa parte prática eu acho bem interessante, eles tem uma disciplina prática só para compreensão e produção escrita, e uma só para compreensão e produção oral. Então, dá para trabalhar bastante com eles, é... Lerem a teoria, tentarem colocar em prática.

**Entrev. - E algum ponto negativo? Algum ponto a ser melhorado?**

**Prof.<sup>a</sup> 1** - Talvez essa questão do horário noturno, às vezes a gente precisa sair antes da hora, a gente quer ficar um pouquinho mais. Porque a aula na verdade é pra ir até dez para as dez. Devido à universidade, aqui, ser um local perigoso, a gente acaba terminando cedo e nós queremos continuar, mas não podemos.

**Entrev. - E quanto ao Centro de Letras? Algum ponto positivo, algum ponto a melhorar?**

**Prof.<sup>a</sup> 1** - Uma coisa que eu acho que melhorou muito da época que eu era estudante pra cá, é essa questão dos computadores nas salas de aula. Esse recurso é essencial para eles. Essa parte visual faz toda a diferença. E... Agora, eu acho que o laboratório de informática que eles têm ali é uma coisa que poderia ser melhorada, poderia ser mais bem equipado para eles utilizarem. Mais moderno, e mais computadores porque as turmas são grandes.

**Entrev.** - Quando apresenta algum problema, ou de horário, qualquer tipo de problema durante a sua aula, que você precisa reivindicar alguma coisa com a secretaria da FALEM, você é atendida?

**Prof.<sup>a</sup> 1** - E como, até, não precisa nem pedir mais de uma vez [*risos*], eu peço uma vez e eles já estão vindo coma resposta.

**Entrev.** - Professora, a Senhora Já trabalhou na escola pública?

**Prof.<sup>a</sup> 1** - Eu “tava” [*estava*] até falando com os meus alunos agora. Eu comecei recentemente a trabalhar na Secretaria de Educação do Município, eu sou professora concursada e vou começar a minha primeira aula amanhã.

**Entrev.** - Mas já tem algum conhecimento sobre o aprendizado do inglês nas escolas públicas daqui, já ouviu algum tipo de comentário, já teve algum tipo de experiência?

**Prof.<sup>a</sup> 1** - O que eu estava discutindo era essa questão de horário, do tempo de aula [*duas ou três aulas semanais de 45 min*] que eles têm, que eu acho curto pra quem quer trabalhar as quatro habilidades. E você acaba trabalhando uma ou duas e que o objetivo é a comunicação e conhecer sobre a cultura do outro país também. Mas, fica meio difícil com o tempo que a gente tem para dar aula.

**Entrev. - Você pode comentar alguma coisa sobre o preparo dos alunos daqui para trabalhar nas escolas públicas?**

**Prof.<sup>a</sup> 1** - Eu acho que a gente tem uma ideia aqui... Ah, quando a gente prepara, nós temos aquela ideia de que a gente vai falar inglês o tempo todo em sala de aula, mas é que eu acho que não acontece em escolas públicas. Talvez eles não estejam preparados para essa realidade que eles vão ter pela frente. Nós talvez até tentemos... Eu tenho uma amiga que trabalha no interior e ela tenta trazer ao máximo este aspecto oral, mas a gente sabe que é difícil e talvez num primeiro momento eles tenham o impacto.

**Entrev. - Falta de material, falta de apoio das escolas, às vezes nem caneta pro [para o] quadro. Então este tipo de situação eles não estão preparados.**

**Prof.<sup>a</sup> 1** - Não estão preparados.

**Entrev. - Qual é o método utilizado aqui?**

**Prof.<sup>a</sup> 1** - Nós usamos a abordagem comunicativa. Tenta sempre falar, usar a língua para o propósito comunicativo.

### **Protocolo da Entrevista com a Professora 2**

Abreviações: Entrevistadora: **Entrev.** e Professora 2: **Prof.<sup>a</sup> 2**

**Entrev. - Qual é a sua disciplina na turma de 2010?**

**Prof.<sup>a</sup> 2** - É Poesia Anglófona.

**Entrev. - Qual a sua maior motivação para trabalhar Poesia Anglófona?**

**Prof.<sup>a</sup> 2** - Eu acho que é o próprio gosto pela literatura. Minha formação, que eu sou formada em teoria literária. Na verdade antes do mestrado, quando você já faz o curso de letras você já desenvolve... Eu fiz português e inglês, você já desenvolve um gosto pela literatura, ou não. Por que hoje em dia, nós temos muitos professores do curso de letras que não gostam de literatura. Não se sentem bem. Não dominam o conteúdo da literatura. Principalmente na Anglófona. Pra mim não. Pra mim é um prazer. Eu adoro trabalhar poesia, com a prosa. Eu amo o lado da literatura, sem pensar no lado da língua. Porque eu também sou professora de línguas, também gosto da área da linguística. Acho que a minha própria formação, meu próprio gosto pela literatura e o prazer de ensinar. De ver lendo uma poesia, recitando, interpretando, analisando. Aí eles [*os alunos*] falam tudo errado, eu digo: “Ih, pessoal. Tá tudo errado!”. Eu acho superinteressante.

**Entrev. - E a aula é ministrada em inglês ou português?**

**Prof.<sup>a</sup> 2** - A aula é toda em inglês.

**Entrev. - Qual é a maior dificuldade que eles têm?**

**Prof.<sup>a</sup> 2** - É o oral, né? É falar, né? Acho que a maior dificuldade é quase sempre a produção oral. É falar a língua, mas eles conseguem. Eles vão conseguindo. Eu digo: “Tentem!”. Eles devagar vão tentando, e eu acho que a turma tá com um nível muito bom, no início existia mais dificuldade, mas hoje não.

**Entrev. - E nessa disciplina, professora. Você acha que precisa de uma avaliação diagnóstica, ou você já parte do pressuposto que eles não têm conhecimento sobre a poesia, como funciona?**

**Prof.<sup>a</sup> 2** - A gente sempre faz numa primeira aula, faz perguntas. Quais tipos de poesias vocês conhecem, quais os poetas americanos, poetas ingleses... Dentro da Literatura Anglófona, ou australiana, ou canadense, ou irlandês. Às vezes, nós temos turmas que não conhecem nenhum [autor], tem turma que só um conhece um pouco de poesia. Aí a gente volta: “E português, do Brasil, e a poesia brasileira? Alguém conhece alguma? Alguém sabe alguma de cor, para falar, para recitar?”. E essa primeira aula dessa turma foi assim: Eles começaram a recitar poesias que eles conheciam de cor em português. “Vocês podem memorizar e recitar poesias em inglês” [eu disse a eles]. Eu comecei no primeiro dia de aula com as bem “pequeninhas” [muito pequenas], e, aí, com poesias pequenas que dá pra memorizar e recitar. Mesmo que não memorizem, mas que saibam recitar. Ensinar a ler uma poesia, as pausas dentro da poesia, isso tudo eles estão aprendendo também na literatura... Na poesia Anglófona.

**Entrev. - E a avaliação, como é feita a avaliação deles?**

**Prof.<sup>a</sup> 2** - Então, a minha avaliação é contínua. Então, a cada aula, a cada atividade que a gente faz, eu estou sempre avaliando, recolhendo, corrigindo o que eles fizeram, anotando. Porque a avaliação é contínua. A cada leitura de poesia, a cada poesia que eu mando eles procurarem de um autor específico, ou não, eles vão pesquisando, ele [o aluno] tem de falar tudo da poesia. Eles vão ler, recitar a poesia e mostrar o que encontraram sobre esta poesia, a análise da poesia. Falam um pouco do autor, pra conhecer também o autor e a obra. Não só a obra, mas o autor também.

**Entrev. - Como é a dedicação da turma?**

**Prof.<sup>a</sup> 2** - Essa turma é muito interessada, muito participativa, desde quando eles eram calouros, quando eles entraram, eles já eram bastante interessados. Sempre tem o aluno que vai levando, mas falando no geral, a maioria é “super” interessada. Fazem todas as atividades,

vêm pra cá, recitam as poesias em inglês. No primeiro dia de aula eu disse: “Vai ter que ser uma aula igual à americana, que vocês veem nos filmes, o professor chama para recitar uma poesia. Vai ser a mesma coisa aqui na Poesia Anglófona. Vão vir pra cá recitar poesia, nós vamos ler poesia juntos, vamos aprender a fazer as pausas, a respirar e a ler tudo direito quando não houver pausas. Pra começar a sentir o ritmo da poesia.”

**Entrev. - Qual é a importância dessa disciplina na vida do futuro professor?**

**Prof.<sup>a</sup> 2** - Eu acho que é importante para eles, a literatura, como a gente fala aqui, ela é uma ferramenta pra que a gente possa fazer com que o nosso aluno... É... Aperfeiçoe, melhore a sua posição escrita, a sua posição oral... A leitura e a escrita. A escuta, porque eles escutam [*outros recitando*], aí eles leem. “Tão” [*estão*] trabalhando a leitura. Escrevem, e tudo em inglês, né? E falam. Então estão trabalhando, aprimorando, aqui, as quatro habilidades da língua. E é importante para a formação futura deles também, porque ele pode dentro da sala de aula, depois, também levar pequenos poemas “pros” [*para os*] alunos pesquisarem, e ensiná-los a recitar, a cantar. Porque têm músicas que são poemas, então quando nós cantamos uma música, nós podemos trabalhar essa letra. Eu acho muito importante para formação profissional. Sempre que ele aprende aqui a ler, a conhecer poetas, a conhecer vários poetas, na verdade, não é? E várias poesias que eles podem usar futuramente na sala de aula para ensinar também as quatro habilidades da língua.

**Entrev. - Professora, você já trabalhou na rede estadual de ensino aqui?**

**Prof.<sup>a</sup> 2** - Não.

**Entrev. - Na escola pública?**

**Prof.<sup>a</sup> 2** - Na escola pública nunca trabalhei, já trabalhei na escola particular.

**Entrev. - Você já ouviu falar sobre como é o aprendizado do inglês das crianças nas escolas públicas?**

**Prof.<sup>a</sup> 2 -** Só de ouvir falar, mas não gosto de comentar sobre o que não tenho certeza.

**Entrev. - É porque é assim: Eles não têm muita base, claro, como toda criança, mas não tem recurso nenhum. Porque eu comentei? Porque este é um dos focos do meu estudo. Se esse professor que está se formando aqui está preparado para encerrar esta realidade da escola pública, sem recurso nenhum praticamente, agora que tem o livro didático. Eu sou da escola pública, trabalho na escola estadual. Mal tem o livro, que nem sempre se adequa ao aluno, não tem projetor, não tem nem toca CD... Então o que você acha? É trabalhada esse tipo de situação que ele pode vir a encontrar. Se ele fizer um concurso. Porque se você não é um professor federal, mas um estadual já dá “uma certa” segurança, estabilidade, então muitos professores se formam e buscam estabilidade. O que você me diz sobre isso?**

**Prof.<sup>a</sup> 2 -** Olhe.. É... Essas dificuldades dentro da escola pública existem e são muito grandes, mas eu acho que o professor criativo consegue vencer algumas barreiras, né? Ele pode trabalhar quando não tem o *datashow*, ele trabalha com cartazes, ele trabalha com figuras, imagens, ele leva para sala, a criatividade do professor, ela conta e muito.

**Entrev. - E isso é trabalhado [*como lidar com realidades precárias de material didático*]?**

**Prof.<sup>a</sup> 2 -** Eu acho que sim, eu acho que os alunos estão cientes que não vão encontrar na escola pública o que eles vão encontrar numa escola particular, todos os recursos tecnológicos que hoje fazem parte do ensino-aprendizagem de língua. Então é um recurso que favorece nessa aprendizagem, mas se eu não posso contar com esse recurso, eu vou contar



com que eu tenho. A criatividade do professor é a arma pra motivar os alunos a aprender, se ele não tiver esses recursos em mãos.

**Entrev. - Quando ao seu trabalho, aqui na FALEM, se a sua aula apresenta algum problema, ou de horário, que você precisa reivindicar alguma coisa com a secretaria aqui da FALEM, você é atendida na solução desse problema?**

**Prof.<sup>a</sup> 2 -** Sim, eles são sempre bem atenciosos comigo.

**Entrev. - Professora, para terminar. Cite dois pontos positivos da formação dos professores de Língua Inglesa aqui na FALEM e um ponto que pode melhorar.**

**Prof.<sup>a</sup> 2 -** Bom, ponto positivo aqui na nossa faculdade eu acho que é a qualidade das aulas, a qualidade da formação dos professores. Professores qualificados estão ministrando as aulas. Eu acho que as nossas salas também são todas equipadas, apropriadas para o ensino de línguas, têm todos os equipamentos necessários para uma boa aula. Aquela aula que a gente pode chamar uma boa aula mesmo, porque a gente conta com tudo aqui. Só não teremos uma boa aula se não quisermos, não é? *[risos]* Então, acho que o ponto positivo é esse: nós contamos com todos os recursos tecnológicos que são acessíveis e os professores são qualificados para estarem aqui. E o que precisa melhorar, acho, que sempre tem alguma coisa para melhorar: “Ah, se a sala fosse melhor, se fosse mais nova, se tivesse recursos mais novos, *[risos]* aparelhos mais novos, não desse defeito...”. E assim, se tem algum professor que não seja dedicado, que se dedique mais e realmente cativa os alunos e motive os alunos a aprender porque eles podem ser os professores dos nossos filhos.

### **Protocolo da Entrevista com a Professora 3**

Abreviações: Entrevistadora: **Entrev.** e Professora 3: **Prof.<sup>a</sup> 3**

**Entrev. - Qual é a sua disciplina na turma de 2010?**

**Prof.<sup>a</sup> 3** - É Tecnologia no Aprendizado da Língua Estrangeira.

**Entrev. - Quais são as suas principais motivações para trabalhar essa disciplina?**

**Prof.<sup>a</sup> 3** - Olha, Cristina, primeiramente eu adoro tecnologia. Inclusive a minha estória é meio interessante, eu fui estudar inglês por causa da tecnologia, porque eu “tava” [*estava*] fazendo o curso de analista de sistemas, e aí eu tinha muita dificuldade porque a parte de programação, na época era *Clipper*, uma linguagem que eu acho que ninguém conhece mais, e era tudo em inglês. Então era aquele inglês truncado, e aí eu disse: “Nossa preciso aprender inglês para entender melhor a parte de programação.”. Foi assim um amor meio estranho. Eu fui e terminei o curso de inglês e resolvi dar aula de inglês, olha só que doidice [*risos*]. Mas aí eu sempre tentava colocar a tecnologia, que são duas áreas que eu adoro. Tanto a tecnologia, quanto a área de aprender línguas, inclusive quero muito aprender francês que acho um idioma muito legal.

**Entrev. - Quais as dificuldades que os alunos mais apresentam?**

**Prof.<sup>a</sup> 3** - Olha, Cristina, uma das dificuldades que a gente tem aqui e... É... Não é tanto com esses aqui, **Entrev. - Essa é a turma de 2010.** Então, eles que já são quase nativos digitais, nessa turma não tenho tido grandes dificuldades. Acho que a dificuldade é, tem alguns que dizem: “Ah, não gosto muito”. Mas tinha um até que dizia isto, mas tá melhorando. Perguntou se [*ele, o aluno*] podia usar uns “programinhas”. Tudo que eu ponho

lá, que a gente tem um *blog*, que a gente vai colocando coisas pra eles, coisas interessantes, como trabalhar vídeo, programas interessantes de graça na internet... E aí, ele já vai usar com as crianças que ele vai dar aula. Então, achei “super” bacana. Porque a princípio ele era um dos que não curtia tecnologia.

**Entrev. - Muito bem, já até pulou, porque eu ia perguntar sobre a importância na vida do professor, mas você já falou. E a dedicação, pelo que você me falou é boa. Do curso de formação do professor de inglês, de Letras, que você conhece, cite um ou dois pontos positivos.**

**Prof.<sup>a</sup> 3** - Como assim pontos positivos? Pra mim só tem pontos positivos. Primeiro eu não sou daqui, eu sou de outro instituto. Mas assim, uma coisa que eu gosto daqui é exatamente que eu percebo a motivação dos alunos em aprender, sabe assim quando você sente orgulho da profissão e em outros centros a gente já não sente tanto. Pelas minhas andanças, a gente percebe isso, eles não têm tanta motivação quanto o pessoal de letras, para dar aula, para fazer coisas, sabe? Eu achei bem legal isso. E também porque as turmas não são muito grandes, isso eu acho que é um ponto favorável aqui. Pode ver que as turmas aqui não costumam ser muito grandes. Diferente de outros que você pega turma de cinquenta pessoas, quarenta e cinco.

**Entrev. - Quando a sua rotina aqui de trabalho, aqui na FALEM, se durante a sua aula, apresentar algum problema, de horário, por exemplo, que você precisa reivindicar alguma coisa com a secretaria aqui da FALEM, você é atendida na solução dessa questão?**

**Prof.<sup>a</sup> 3** - Sim, sim, eu sou.

**Entrev. - Você já trabalhou na rede pública?**

**Prof.<sup>a</sup> 3** - Já tive essa oportunidade, na municipal, ensino básico. Na Escola Bosque [*escola municipal*]. Na verdade eu sempre dei aula em cursos livres, eu dei aula por quase dez anos no Ceará, e vim pra cá e passei um ano no CCBEU. Depois fiz prova par cá e passei como substituta.

**Entrev. - Você tem consciência das dificuldades do ensino público aqui no Pará principalmente da língua estrangeira?**

**Prof.<sup>a</sup> 3** - Não tive tanto essa oportunidade, mas pelos alunos que eu pego, do pessoal de pedagogia que vem basicamente do ensino público, eles praticamente não tem conhecimento nenhum. Eu até brinco com eles que eles chamam o verbo “*to be*” de “tóbí”, né [*risos*]. Eles falam que eles não saem do “tóbí”.

**Entrev. - O que você acha da preparação destes alunos, desta turma de 2010, para atuar numa escola pública?**

**Prof.<sup>a</sup> 3** - Olha, Cristina, eu não posso ainda te falar dessa turma porque nós começamos agora praticamente, porque este semestre está meio embolado, né. Então, assim, pelo pouco que eu vi, já tem vários alunos que dão aula em cursos particulares. Tem aqui duas meninas que dão aula no ASLAM [*curso livre de inglês, uma instituição antiga e conhecida*]. Então, eu acredito que eles têm um bom preparo. Porque esses cursos, principalmente de mais nome costumam ser mais exigentes.

**Entrev. - Mas no Estado, eles não tem a tecnologia ...**

**Prof.<sup>a</sup> 3** - Não tem, ele tem muito pouco. Eu dei oficinas já, Cristina, nessas escolas públicas tipo Jurunas [*bairro da capital, de população muito pobre*], sabe, Cristina? E eu sei como é que é. Aliás, até têm, só que eles trancam.

**Entrev.** - E sobre a preparação do aluno aqui pela FALEM, pelas suas aulas de trabalhar na escola pública, com poucos recursos?

**Prof.<sup>a</sup> 3** - Olha, uma coisa que eu acho, uma vantagem do professor é que ele tem que se adaptar, entendeu? Acho que aquele professor que não fizer isso, ele vai ter grandes dificuldades, porque eu acho que a vida do professor é sempre assim, principalmente nas aulas de idioma. O professor de línguas é um professor que está constantemente sendo colocado em situação difícil em sala de aula, porque uma coisa que você não sabe, que você ainda não viu e você tem que encarar isso com naturalidade, entendeu? E tentar fazer o melhor que você puder. Eu acho que tem que se adaptar, claro, quem não gostaria de entrar numa sala que tem todas as tecnologias, que tivesse, por exemplo, computador para todo mundo? Eu quando dou aula nesses laboratórios que você tem que botar três alunos num computador, não tá perfeito e gente tem que pensar que aquilo é assim e a gente tem que tentar se adaptar, e o que [é] que a gente faz? Faz trabalhos que eles têm que fazer em equipe, “bota” [*orienta*] uma parte [*da turma*] fazendo alguma coisa enquanto outra [*parte da turma*] está no computador. E eu espero que eles também sejam assim, né?[*risos*].

**Protocolo da Entrevista com a Professora 4**

Abreviações: Entrevistadora: **Entrev.** e Professora 4: **Prof.<sup>a</sup> 4**

**Entrev. - Qual é a sua disciplina na turma de 2010?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - É... Prática de Compreensão e Produção Oral em inglês.

**Entrev. - Quais as suas principais motivações para trabalhar esta disciplina? O que você mais gosta ao trabalhar com esta disciplina?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - Assim, antes de poder... A chance de poder proporcionar “pros” [*para os*] alunos uma reflexão sobre aquilo que eles vão aplicar com os alunos deles e tentar aproximar, na verdade, a teoria da prática, que, às vezes, existe um distanciamento e a gente não consegue encurtar [*a distância entre teoria e prática*].

**Entrev. - Então o curso é pra lecionar?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - Isso, não é pra habilidades deles [*os alunos formandos*]. É de prática. Então, eles vão pegar a teoria, nós estudamos a teoria e vamos aplicar com o *planning*, o planejamento das aulas, abordando as habilidades de *listening* e *speaking*, a compreensão e produção.

**Entrev. - E quais são as maiores dificuldades que eles apresentam?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - É justamente o fator linguístico. Eles não têm... Boa parte... Tenho, por exemplo, dezoito alunos, dezesseis deles não têm proficiência ainda. Muitos deles entraram aqui com o pensamento, como muitos entram, de que [*eles*] vão aprender o [*idioma*] inglês aqui. E não é assim. O curso já requer que você tenha uma vivência da língua, “um” certo

nível de proficiência. E eles acabam tendo que fazê-lo durante a graduação. Né? Então, eles encontram muitas dificuldades, e esse é um dos maiores entraves. As limitações linguísticas deles.

**Entrev. - No primeiro dia de aula dá pra fazer uma avaliação diagnóstica. Dá tempo de avaliar qual é o nível linguístico, qual é o nível, qual é esta fluência, nesta habilidade, a oral?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - Não. Até porque as aulas de prática... É... Em si, são depois de um período de teoria. Então só dá para perceber mesmo na íntegra, por assim dizer, quando eles vão pra prática, né? E neste momento que dá pra verificar bem.

**Entrev. - E a relação entre o conteúdo que tem que ser dado para eles e o tempo disponibilizado é suficiente? No caso deste curso.**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - Olha, eu creio que sim. Eu creio que é suficiente, mas eu encontro uma dificuldade do comprometimento dos alunos. Por ser o turno noturno, muitos deles trabalham... É... Tem o trânsito pra chegar aqui, então acaba que um período de aula que era pra ser de uma hora e trinta acaba sendo de uma hora, uma hora e vinte, uma hora e dez. Porque eles têm dificuldade de chegar aqui no horário, então eu tenho essa limitação. Mas a carga horária da disciplina é apropriada, sim.

**Entrev. - Qual o interesse deles pela disciplina?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - É grande. Consigo perceber o interesse e uma preocupação. Porque ao mesmo tempo que eles precisam saber aquilo, eles esbaram nas limitações deles, né?... Mas eu vejo um desejo de querer superar, o que pra mim é muita coisa.

**Entrev. - E a avaliação deles, como é feita?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - Uma delas é por meio das apresentações. Eles têm de me entregar o plano de aula e eles têm de apresentar, com recurso... É... E na língua inglesa. Essa é uma das maiores avaliações que eu faço com eles.

**Entrev.** - **No dia-a-dia, aqui na FALEM, se durante a sua aula, algo apresentar... Algum problema, de horário, por exemplo e você precise reivindicar alguma coisa com a secretaria, aqui da FALEM, você é atendida na solução do problema apresentado?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - Sim, claro, eu sou atendida nas dificuldades.

**Entrev.** - **Você pode citar dois pontos positivos desse curso de formação do professor de inglês?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - Como um todo... É a prática. Eu vejo que há possibilidade de trazer a realidade da profissão. É um dos maiores pontos positivos, e a chance de estar em contato com profissionais, com os nossos professores, docentes, o corpo docente, o corpo técnico que nos propiciam mesmo uma oportunidade de entrar de fato nesse mundo não só passar por aquela perspectiva de graduando, né? “Ah, eu vou me graduar e só depois que eu me formar vou enfrentar a realidade”. Não, a gente tem a chance de vivencia desde sempre basta nós querermos.

**Entrev.** - **E um ponto que precisa melhorar no curso de formação?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - Eu creio que seja a informação... É... A informação de como participar de programas de extensão, de como fazer a ponte, por exemplo, com o mestrado. Sabe? Trazer essas informações mais “pro” [*para o*] cerne mesmo da vivência dos graduandos. Foi uma coisa que eu senti falta enquanto eu estava na graduação. Essa formação continuada também. Assim... É... Às vezes, eu vejo que tem bolsas, oferta de bolsas pra graduandos e a gente que... Não aconteceu por falta de divulgação... Sei lá...



**Entrev. - Mas há estímulo para fazer este tipo de estudo, de curso de pós-graduação?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - Depende muito do professor. Né... Assim... Há estímulo pra prática, mas não pra pesquisa. Não vejo muito, não.

**Entrev. - Você já conhece uma escola pública, já trabalhou?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - Conheço, mas nunca trabalhei.

**Entrev. - Você sabe do nível de aprendizado do inglês?**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - Sei, sei. É baixinho. Baixíssimo. Tem muitas limitações. Mas, assim, eu acredito que boa parte disso se dá pela... Pelo próprio comodismo do professor. Eu acho que tem coisas que quando nós queremos nós conseguimos fazer. Com um pouco de boa vontade, sabe? Então, eu vejo que barra em muitas coisas, e uma delas é a limitação do próprio professor.

**Entrev. - E essa turma, a formação desse professor, “tá” [está] preparando ele [o aluno] pra encontrar essa realidade? Pra ser, como você disse, para ser criativo. Procurar enfrentar as dificuldades e dizer : “Não, mas vamos produzir.”**

**Prof.<sup>a</sup> 4** - Sim. Sim. [o curso] Está preparando [o aluno] justamente para este tipo de realidade. Se tem [há] ou não tem os recursos... Vai cercando de todas as formas, aí... Vai do professor que sair daqui querer aplicá-los. Porque, [quanto] menor o número de recursos, mais disposição, mais criatividade, mais esforço vai requerer de você como professor. Então tem muito... É... Vai ter muito dessa dupla visão das coisas.

**Apêndice S – ENTREVISTA PROFESSOR: Grade de Categorização**

Grade de Categorização dos Dados a Serem Coletados através do Inquérito de  
Entrevista com as Professoras da Turma de Formandos Noturno do ano de 2010

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades De Análise</b>
<b>IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE INGLÊS</b>	<b>Motivações Profissionais</b>	Gosto pelo Idioma	
		Gosto pela Literatura	
		Gosto pela Tecnologia	
		Gosto pela Docência	
		Responsabilidade Docente	
<b>AÇÃO DOCENTE</b>	<b>Disciplina</b>	Importância da Disciplina na Formação do Aluno	
		Teoria X Prática	
		Tempo X Conteúdo	
	<b>Metodologia</b>	Clássicas	
		Uso da Literatura	
		Orientações Gerais	
	<b>Avaliação</b>	Diagnóstica	
		Formativa	
		Somativa	

<b>REAÇÃO DISCENTE</b>	<b>Dificuldades com o Inglês</b>	Dificuldades com a Estrutura Do Inglês	
		Dificuldades com a Habilidade Oral	
		Dificuldades por Falta de Base	
	<b>Relação com a Disciplina</b>	Interesse e Dedicação	
<b>AValiação DO CURSO DE FORMação DOcente</b>	<b>FALEM Geral</b>	Pontos Positivos	
		Pontos Negativos	
		Pontos a Melhorar	
	<b>Atendimento a Solicitações Docentes</b>		
<b>REDE DE ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO PARÁ</b>	<b>Professor da FALEM</b>	Experiência de Ensino em Escolas Públicas do Pará	
		Ciência da Realidade do Ensino em Escolas Públicas do Pará	
	<b>Aluno da FALEM</b>	Preparação do Futuro Professor	
		Recebimento de Orientações Práticas	

## Apêndice T – ENTREVISTA PROFESSOR: Categorização dos Dados

Categorização dos Dados Coletados através do Inquérito de Entrevista com as  
Professoras da Turma de Formandos Noturno do ano de 2010

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE INGLÊS	Motivações Profissionais	Gosto Pelo Idioma	“... Resolvi dar aula de inglês... Mas aí eu sempre tentava colocar a tecnologia, que são duas áreas que eu adoro.”
		Gosto Pela Literatura	“Eu acho que é o próprio gosto pela literatura.”
		Gosto Pela Tecnologia	“eu adoro tecnologia... Eu fui estudar inglês por causa da tecnologia”.
		Gosto Pela Docência	“Pra mim é um prazer.”  “Acho que a minha própria formação... E o prazer de ensinar... Eu acho superinteressante.”
		Responsabilidade Docente	“A chance de poder proporcionar “pros” [para os] alunos uma reflexão sobre aquilo que eles vão aplicar com os alunos deles”.
AÇÃO DOCENTE	Disciplina	Idioma	“São todas ministradas em inglês.”  “A aula é toda em inglês.”  “[Português] E na Língua Inglesa [a avaliação]”

AÇÃO DOCENTE	Disciplina	Importância da Disciplina na Formação do Aluno	<p>“Eu acho que ela é muito interessante “pros” [<i>para os</i>] alunos”</p> <p>“... Pra melhorar a pronúncia deles, pra melhorar o conhecimento da língua.”</p> <p>“... Esse conhecimento vai ser essencial pra eles quando eles forem ensinar para outras pessoas.”</p> <p>“Eu acho que é importante para eles, a literatura... [<i>faz com que aluno</i>]... Aperfeiçoe, melhore a sua posição escrita, a sua posição oral... A escuta, porque eles escutam [<i>outros recitando</i>], aí eles leem.”</p> <p>“Então estão trabalhando, aprimorando, aqui, as quatro habilidades da língua.”</p> <p>“E é importante para a formação futura deles também”</p> <p>“Eu acho muito importante para formação profissional.”</p> <p>“... A gente vai colocando coisas... interessantes, como trabalhar vídeo, programas... na internet... E aí, ele [<i>o aluno</i>] já vai usar com as crianças que ele vai dar aula”.</p>
		Teoria X Prática	<p>“... Tentar aproximar, na verdade, a teoria da prática, que, às vezes, existe um distanciamento e a gente não consegue encurtar [<i>a distância entre teoria e prática</i>].”</p> <p>“É de prática [<i>a disciplina</i>]... Nós estudamos a teoria e vamos aplicar com o <i>planning</i>, o planejamento das aulas, abordando as habilidades de <i>listening</i> [<i>escuta</i>] e <i>speaking</i> [<i>fala</i>], a compreensão e produção.”</p> <p>“Eu vejo que há possibilidade de trazer a realidade da profissão.”</p> <p>“Depende muito do professor. Né... Assim... Há estímulo pra prática...”.</p>

AÇÃO DOCENTE	Disciplina	Tempo X Conteúdo	<p>“Eu acredito que dá.”</p> <p>“... Eu percebi que dá e que sobra tempo pra gente praticar algumas dificuldades que venham a acontecer.”</p> <p>“Olha, eu creio que sim. Eu creio que é suficiente”</p> <p>“Mas a carga horária da disciplina é apropriada, sim.”</p>
	Metodologia	Clássicas	<p>“Nós usamos a abordagem comunicativa. Tenta sempre falar, usar a língua para o propósito comunicativo.”</p>
		Uso da Literatura	<p>“... Tem turma que só um conhece um pouco de poesia. Aí, a gente volta: ‘E português, do Brasil, e a poesia brasileira? ... Alguém sabe alguma de cor, para falar, para recitar?’”.</p> <p>“Eles começaram a recitar poesias que eles conheciam de cor em português. ‘Vocês podem memorizar e recitar poesias em inglês’ [<i>eu disse a eles</i>]... As bem ‘pequeninhas’ [<i>muito pequenas</i>],”</p>
		Orientações Gerais	<p>“... Perguntar que estratégias eles utilizam para aprender a língua. Saber o que eles fazem... Para aprender <i>listening</i> [escuta], <i>speaking</i>[fala], <i>writing</i> [escrita] e <i>Reading</i> [leitura].”</p> <p>“... Busco mostrar alternativas do que eles podem fazer em casa, em outro ambiente, para estudar.”</p>
	Avaliação	Diagnóstica	<p>“A gente sempre faz numa primeira aula, faz perguntas. Quais tipos de poesias vocês conhecem, quais os poetas americanos, poetas ingleses...”.</p> <p>“Não [não dá para fazer].”</p>

<b>AÇÃO DOCENTE</b>	<b>Avaliação</b>	Formativa	<p>“... A gente faz uma avaliação ao longo do semestre, uma avaliação contínua.”</p> <p>“Então, a minha avaliação é contínua.”</p> <p>“Então, a cada aula, a cada atividade que a gente faz, eu estou sempre avaliando, recolhendo, corrigindo o que eles fizeram”.</p>
		Somativa	<p>“... Tem a avaliação formal, eles têm a prova escrita e têm prova oral também.”</p> <p>“Em todas as habilidades... Na prova escrita tem uma parte que é <i>listening</i> [compreensão auditiva], tem uma parte que é de <i>writing</i> [produção escrita], uma que é de <i>Reading</i> [compreensão escrita],... E, posteriormente, eles fazem uma prova oral [produção oral] também.”</p> <p>“Uma delas é por meio das apresentações. Eles têm de me entregar o plano de aula e eles têm de apresentar, com recurso”.</p>
<b>REAÇÃO DISCENTE</b>	<b>Dificuldades com o Inglês</b>	Dificuldades Com a Estrutura Do Inglês	<p>“Alguns deles têm dificuldade com algumas estruturas da língua que são diferentes do português.”</p>
		Dificuldades com a Habilidade Oral	<p>“É o oral, né? É falar, né? Acho que a maior dificuldade é quase sempre a produção oral.”</p> <p>“É falar a língua, mas eles conseguem.”</p> <p>“É justamente o fator linguístico.”</p> <p>“Tenho, por exemplo, dezoito alunos, dezesseis deles não têm proficiência ainda.”</p> <p>.</p>

<b>REAÇÃO DISCENTE</b>	<b>Dificuldades com o Inglês</b>	<b>Dificuldades por Falta de Base</b>	<p>“... Alguns deles nunca estudaram o inglês e vieram estudar na universidade... Mas a dificuldade [<i>de quem não estudou inglês antes da universidade</i>], a gente percebe que é maior.”</p> <p>“Muitos deles entraram aqui com o pensamento,..., de que vão aprender o [<i>idioma</i>] inglês aqui. E não é assim. O curso já requer que você tenha uma vivência da língua, “um” certo nível de proficiência”.</p> <p>“Então, eles encontram muitas dificuldades, e esse é um dos maiores entraves”.</p>
	<b>Relação com a Disciplina</b>	<b>Interesse e Dedicação</b>	<p>“A maioria é dedicada...”.</p> <p>“... Eu percebi que a maioria realmente gosta de vir, e é interessada e quer realmente aprender.”</p> <p>“Essa turma é muito interessada, muito participativa”.</p> <p>“... A maioria é ‘super’ interessada.”</p> <p>“... Eu percebo a motivação dos alunos em aprender, sabe assim quando você sente orgulho da profissão”.</p> <p>“... Eu encontro uma dificuldade do comprometimento dos alunos.”</p> <p>“- É grande [o interesse da turma].”</p> <p>“... Eu vejo um desejo de querer superar, o que pra mim é muita coisa.”</p>



<p><b>Avaliação do Curso de Formação Docente da FALEM</b></p>	<p><b>Avaliação Geral</b></p>	<p><b>Pontos Positivos</b></p>	<p>“Eu acho que eles têm disciplinas bem consistentes.”</p> <p>“... Eles têm uma disciplina prática só para compreensão e produção escrita, e uma só para compreensão e produção oral. Então, dá para trabalhar bastante com eles”.</p> <p>“É... Lerem a teoria, tentarem colocar em prática.”</p> <p>“... Essa questão dos computadores nas salas de aula. Esse recurso é essencial para eles. Essa parte visual faz toda a diferença.”</p> <p>“... A qualidade das aulas”.</p> <p>“Professores qualificados estão ministrando as aulas.”</p> <p>“... As nossas salas também são todas equipadas, apropriadas para o ensino de línguas, têm todos os equipamentos necessários para uma boa aula.”</p> <p>“... Nós contamos com todos os recursos tecnológicos que são acessíveis”.</p> <p>“... As turmas não são muito grandes, isso eu acho que é um ponto favorável aqui.”</p> <p>“... As turmas não são muito grandes, isso eu acho que é um ponto favorável aqui.”</p> <p>“É a prática... É um dos maiores pontos positivos, e a chance de estar em contato com profissionais,..., que nos propiciam mesmo uma oportunidade de entrar de fato nesse mundo não só passar por aquela perspectiva de graduando, né?”</p>
---	-------------------------------	--------------------------------	--

Avaliação do Curso de Formação Docente da FALEM	Avaliação Geral	Pontos Negativos	<p>“Talvez essa questão do horário noturno, às vezes a gente precisa sair antes da hora”.</p> <p>“Devido à universidade, aqui, ser um local perigoso, a gente acaba terminando cedo”.</p> <p>“... Muitos deles trabalham... É... Tem o trânsito pra chegar aqui,..., Eles têm dificuldade [<i>também por causa da distância</i>] de chegar aqui no horário”.</p> <p>“... Mas não [<i>há estímulo</i>] pra pesquisa. Não vejo muito, não.”</p>
		Pontos a Melhorar	<p>“... O laboratório de informática que eles têm ali é uma coisa que poderia ser melhorada, poderia ser mais bem equipado... Mais moderno, e mais computadores porque as turmas são grandes.”</p> <p>“Eu creio que seja a informação,..., de como participar de programas de extensão, de como fazer a ponte, por exemplo, com o mestrado.”</p> <p>“Essa formação continuada também. Assim... Às vezes, eu vejo que tem... oferta de bolsas pra graduandos... e... Não aconteceu por falta de divulgação”.</p>
	Atendimento a Solicitações Docentes	<p>“Sim, sim, eu sou.”</p> <p>“Sim, eles são sempre bem atenciosos comigo.”</p> <p>“E como, até, não precisa nem pedir mais de uma vez [<i>risos</i>], eu peço uma vez e eles já estão vindo coma resposta.”</p> <p>“Sim, claro, eu sou sempre atendida nas dificuldades”.</p>	

REDE DE ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO PARÁ	Professor da FALEM	Experiência de Ensino em Escolas Públicas do Pará	<p>“... Eu sou professora concursada e vou começar a minha primeira aula amanhã.”</p> <p>“Na escola pública nunca trabalhei”</p> <p>“Já tive essa oportunidade, na municipal, ensino básico.”</p> <p>“Eu dei oficinas já,..., nessas escolas públicas tipo Jurunas [<i>bairro da capital, de população muito pobre</i>]... Não tem, ele [<i>o Ensino Estadual</i>] tem muito pouco.”</p> <p>“... Nunca trabalhei.”</p>
		Ciência da Realidade do Ensino em Escolas Públicas do Pará	<p>“... Era essa questão de horário, do tempo de aula que eles têm [<i>duas ou três aulas semanais de 45 min</i>], que eu acho curto pra quem quer trabalhar as quatro habilidades.”</p> <p>“Só de ouvir falar, mas não gosto de comentar sobre o que não tenho certeza.”</p> <p>“Essas dificuldades dentro da escola pública existem e são muito grandes”</p> <p>“... Pelos alunos que eu pego, do pessoal de pedagogia que vem basicamente do ensino público, eles praticamente não tem conhecimento nenhum. Eu até brinco com eles que eles chamam o verbo <i>to be</i> de ‘tóbi’, né”.</p> <p>“Conheço...”</p> <p>“Sei, sei. É baixinho. Baixíssimo. Tem muitas limitações.”</p> <p>“Mas,... boa parte disso se dá pela... Pelo próprio comodismo do professor.”</p> <p>“Então, eu vejo que barra em muitas coisas, e uma delas é a limitação do próprio professor.”</p>

REDE DE ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO PARÁ	Aluno da FALEM	Preparação do Futuro Professor	<p>“Talvez eles não estejam preparados para essa realidade que eles vão ter pela frente”.</p> <p>“Não estão preparados.”</p> <p>“Eu acho que sim”</p> <p>“Sim. Sim. [<i>o curso</i>] Está preparando [<i>o aluno</i>] justamente para este tipo de realidade”</p>
		Recebimento de Orientações Práticas	<p>“Eu acho que a gente tem uma ideia aqui... de que a gente vai falar inglês o tempo todo em sala de aula, mas é que eu acho que não acontece em escolas públicas... Nós talvez até tentemos [<i>orientar os alunos</i>]...”</p> <p>“... Eu acho que o professor criativo consegue vencer algumas barreiras, né?”</p> <p>“... Eu acho que os alunos estão cientes que não vão encontrar na escola pública o que eles vão encontrar numa escola particular, todos os recursos tecnológicos que hoje fazem parte do ensino-aprendizagem de língua.”</p> <p>“A criatividade do professor é a arma pra motivar os alunos a aprender, se ele não tiver esses recursos em mãos.”</p> <p>“O professor de línguas é um professor que está constantemente sendo colocado em situação difícil em sala de aula... Tem que encarar isso com naturalidade... Tentar fazer o melhor... Tem que se adaptar”.</p> <p>“Se tem [<i>há</i>] ou não tem os recursos... Vai cercando de todas as formas, aí... Vai do professor que sair daqui querendo aplicá-los.”</p> <p>“Porque, [<i>quanto</i>] menor o número de recursos, mais disposição, mais criatividade, mais esforço vai requerer de você como professor.”</p>

**Apêndice U – PROJETO PEDAGÓGICO DA FALEM: Resumo**

Resumo do Projeto Pedagógico da  
Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM) da  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Aqui ressaltamos partes do Projeto Pedagógico da FALEM, o PP da FALEM, cujos dados curriculares do curso de **Letras com Habilitação em Língua Inglesa** são relevantes para a nossa investigação.

**1 - Apresentação do Projeto**

A política de ensino do Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (PP-FALEM) visa o desenvolvimento teórico-científico da formação docente garantindo a esse futuro professor o acesso ao conhecimento e assegurando-lhe uma educação continuada e permanente.

Os cursos de licenciatura em LE (Língua Estrangeira), que constituem as habilitações da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) pertencem ao Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e se baseiam nas novas diretrizes do fazer pedagógico desenvolvendo práticas educativas adequadas para atender as necessidades atuais do ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) com olhos fixos nos variados ensinamentos da realidade acadêmica brasileira e nas especificidades da região amazônica.

**1.2 - Princípios político-filosóficos.**

O PP-FALEM é norteado pelos seguintes princípios (FALEM, 2010, p. 4):

- Atenção ao contexto político, socioeconômico e cultural de nossa sociedade;
- Fazer docente baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na qual se estabelece que os processos de ensino e aprendizagem devem almejar o desenvolvimento de competências e habilidades e não mais apenas em conteúdos;
- Fazer docente com envolvimento e motivação: aprender a aprender;
- Interdisciplinaridade como princípio didático, na qual as atividades curriculares são articuladas, com relações de convergência e complementaridade entre si e, através da multiplicidade de leituras de mundo, mantém unidade diante da interpretação da realidade;
- Flexibilização da estrutura curricular, na qual oferece “um percurso atualizado, flexível e dinâmico, construído com base nos saberes e conteúdos” da formação docente;
- Ética como tema transversal, na qual é trabalhado formas de superação da ética individualista e competitiva, e incentivada tomada de atitudes em prol de uma sociedade mais humana e solidária;
- Compreensão da diversidade cultural e da pluralidade de indivíduos;
- Sólida preparação para o exercício do trabalho, da cidadania e para a participação na vida cultural;
- Formação continuada;
- Avaliação permanente, na qual estão inclusos tanto as atividades previstas quanto o processo de reestruturação curricular.

### **1.3 Razões da origem da FALEM.**

A Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), com os Cursos de Licenciatura em Letras – habilitações em alemão, espanhol, francês e inglês, foi criada a quatro anos, em 2008. Antes disso, os cursos de línguas estrangeiras modernas (alemão, espanhol, francês e inglês) faziam parte do Colegiado de Letras que abrigava, além das quatro habilitações em Língua Estrangeira, também a habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas.

## **2 Considerações Gerais**

### **2.1 Breve histórico.**

Em 1934, no Brasil, o curso de Letras era vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em São Paulo e subdividia-se em “Letras Clássicas” e “Português e Línguas Estrangeiras” e, em 1939, o curso passou a constituir-se dos Cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Americanas. Em 1962, os Cursos de Letras foram reorganizados e foi aprovada a proposta baseada no currículo mínimo que previa a licenciatura dupla – Língua Portuguesa e Língua Estrangeira – e a licenciatura única apenas em Língua Portuguesa (FALEM, 2010, p. 8).

Nos primeiros anos, o Curso de Letras brasileiro voltava-se mais para uma reflexão poética do que para uma descrição linguística e foi apenas em 1969 que a formação pedagógica passou a ser contemplada. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e as diretrizes curriculares foram definitivamente adotadas.

No Pará, em seis de maio de 1955, começou a funcionar a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras deste estado ofertando quatro cursos: Matemática, Letras

Clássicas, Geografia e História (curso único) e Pedagogia. Mantida pela Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária, a faculdade tinha como objetivo formar professores para atuarem no magistério, chamado na época “Ensino Secundário e Normal no Estado do Pará”.

A Universidade Federal do Pará é criada em 1957 e incorpora à sua estrutura a Faculdade de Filosofia. Nos anos 70, os cursos de licenciatura foram dissociados e distribuídos entre os Centros de Estudos Básicos (Ciências Exatas e Naturais, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Humanas e Letras e Artes) e o Centro de Educação. Estes dois Centros – Letras e Artes e Educação – juntos, compartilham a função de formadores de docentes, incluindo tanto a formação teórica e a formação pedagógica.

Posteriormente, no Curso de Letras da UFPA, passou a funcionar as quatro habilitações de alemão, francês, inglês e espanhol de acordo com as determinações dos parâmetros educacionais estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), com a possibilidade de o aluno cursar uma licenciatura dupla: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

Em 2004, sob a coordenação do Colegiado do Curso de Letras, os alunos passaram a ter a possibilidade de cursar uma só habilitação por vez: alemão, francês, inglês ou espanhol.

## **2.2 O contexto atual.**

Atualmente, o Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da UFPA oferece quatro cursos de licenciatura em LE (Língua Estrangeira) com habilitações em Alemão, Espanhol, Francês e Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM). Visando à necessidade de se tratar a formação de professores de línguas estrangeiras (LE) de forma diferenciada da formação dos professores de língua materna (LM), o objetivo do curso docente é a formação de “profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica com as linguagens, especialmente com a verbal, e de desenvolver, em seus futuros alunos, competências e habilidades em outra língua” (FALEM, 2010, p. 9).



O professor formado na UFPA pela FALEM deve saber usar as diversas variedades da língua objeto de seus estudos, tanto na modalidade oral como a escrita, em distintas circunstâncias de interlocução, e deve ainda ser capaz de descrever e compreender a estrutura da língua de seus estudos, o seu funcionamento e ter a habilidade de refletir teoricamente sobre a linguagem e suas manifestações socioculturais. Fazem parte também do repertório de competências e habilidades do novo professor o uso de recursos tecnológicos, a visão de sua formação docente como processo contínuo, autônomo e permanente, na qual estão articulados o ensino, a pesquisa e a extensão.

### **3 O Projeto Pedagógico Revisado**

#### **3.1 Fundamentos norteadores.**

O PP da FALEM é norteado por princípios éticos, epistemológicos, didático-pedagógicos e legais que se sobrepõem e se imbricam. O professor que transitar confortavelmente por esses três princípios domina o idioma estrangeiro de seus estudos e é competente para ensiná-lo (FALEM, 2010, p. 12).

##### ***3.1.1 Princípios éticos***

A ética do ensino-aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira esclarece que não se trata mais apenas de ensinar regras gramaticais ou de falar sobre uso da língua na(s) sociedade(s) onde ela é empregada, mas de orientar o discente a refletir sobre os valores sociais de outra língua e vivenciar valores de cooperação, respeito e comprometimento na busca por uma melhor compreensão do outro, contribuindo, assim, para a desconstrução de possíveis atitudes egocêntricas e/ou etnocêntricas. Cabe ao professor de línguas-culturas trabalhar as diferenças linguísticas e socioculturais trilhando caminhos que podem ajudar a

evitar conflitos de intolerância ou mesmo racismo favorecendo uma coexistência mais pacífica em defesa das especificidades dos grupos humanos.

### ***3.1.2 Princípios Epistemológicos e Didático-Pedagógicos***

O professor de língua estrangeira deve buscar o equilíbrio entre o saber usar a língua, o refletir sobre ela e o domínio de conceitos, métodos e técnicas relativos à sua prática docente. Diante disso, o curso de Letras com habilitação em inglês está estruturado em três eixos: o uso da língua, os saberes sobre a língua (incluídos aqui os saberes sobre a literatura e outros aspectos culturais) e os saberes sobre a prática profissional (FALEM, 2010, p. 11).

#### ***3.1.2.1 Língua.***

Na perspectiva do uso da língua, as disciplinas serão desenvolvidas através de atividades focadas em habilidades relativas aos componentes de dimensão linguística tais como a fonética, o léxico, a morfossintaxe e a organização textual-discursiva, sem perder de vista a importância social das variedades da língua e, do quando realizada, suas funções pragmáticas.

Nos saberes sobre a língua estão inclusos os seguintes conhecimentos metalinguísticos: fonética, fonologia, morfossintaxe, semântica. Também estão compreendidos os conhecimentos relacionados às literaturas, à pragmática e demais aspectos culturais da LE estudada.

E quanto à prática profissional, estão relacionadas três tipos de atividades: as atividades do “aprender a ensinar a LE” as quais levam os alunos a refletir sobre processos de ensino-aprendizagem; as atividades do sistema educacional brasileiro e dos estágios supervisionados realizados em instituições parceiras da UFPa; e as atividades do aprender a pesquisar e do aprender a aplicar métodos e técnicas docentes.

### ***3.1.3 Princípios Legais***

O Projeto Pedagógico da FALEM segue de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Projeto Político Pedagógico e com o Plano Nacional de Educação (PNE).

O PP da FALEM também segue o que está prescrito no Estatuto da UFPA, com seu Regimento Geral e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Também segue as Diretrizes Curriculares para Graduação, de 28 de junho de 2004, instituídas pela Resolução n.º 3.186/CONSEPE e o Regulamento do Ensino de Graduação, aprovado pela Resolução n.º 3.633/CONSEPE, de 18 de fevereiro de 2008, o que adequa a graduação da FALEM às disposições da legislação vigente.

### **3.2 objetivo do curso.**

O Curso de Letras objetiva formar educadores competentes e habilitados em cada uma das línguas estrangeiras e suas respectivas culturas, docentes com capacidade de se posicionar de forma crítica e reflexiva (FALEM, 2010, p. 16).

### **3.3 Perfil do profissional de LE.**

O curso de formação docente da FALEM busca oferecer condições para nivelar linguisticamente todos os alunos para que os mesmos possam melhor aproveitar a habilitação escolhida. A Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma é uma base de aceleração da aprendizagem que ajuda cada aluno a desenvolver as competências e as habilidades necessárias para obter um bom desempenho em sala de aula como professor de LE. Outra opção para o desenvolvimento linguístico dos alunos são os Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) da UFPA.

### ***3.3.1 Perfil do Aluno Ingressante (Habilitação na Língua Inglesa)***

Nos anos de 2008 e 2009, a FALEM fez um levantamento por meio de questionário entre os alunos calouros de alemão, francês e inglês. Calouro é o aluno que acabou de passar no vestibular, prova anual para ingressar em uma faculdade no Brasil.

Os dados requeridos no questionário preenchido pelos calouros englobavam dados gerais (sexo, estado civil, faixa etária, estudos em “curso pré-vestibular”, cursar outro curso superior), dados socioeconômicos (trabalho, salário, meios de transporte, filhos, plano de saúde, acesso à internet), dados pessoais (esporte, lazer) e dados sobre estudos de línguas estrangeiras (experiência de aprendizagem em cursos livres de idiomas, razão da escolha do curso de Letras, estratégias necessárias para aprendizagem de uma LE, planos para o futuro profissional) (FALEM, 2010, pp. 17-21).

O objetivo deste levantamento foi buscar dados para futuras ações da FALEM “visando alcançar o perfil ideal do aluno que conclui as habilitações em LE”.

Para a presente investigação, dos questionários preenchidos por alunos do curso de inglês, a análise das respostas dadas revelou que a maioria escolheu a UFPA por ser uma universidade pública e a maioria também afirmou que os cursos da FALEM correspondiam as suas expectativas. A análise ainda mostrou que, em 2008, mais da metade dos alunos disse querer ser professor e que em 2009, apenas 40% disseram o mesmo, e mostrou ainda que o perfil socioeconômico desse aluno, em sua maioria, não possui condições financeiras de adquirir livros.

### ***3.3.2 Perfil do Egresso***

O aluno formando, ao concluir seus estudos propostos por este PP na FALEM, deverá ser um docente crítico, possuir um conhecimento teórico-prático aprofundado sobre a língua estrangeira de sua opção, ser proficiente nesse idioma (proficiências nas habilidades oral e

escrita), ter conhecimento cultural das comunidades falantes da sua LE de estudos e saber utilizar adequadamente essa língua em diferentes contextos sociais.

O egresso deve observar o papel social da escola, comprometer-se com uma sociedade democrática e, na sua prática educativa, transpor os limites dos conteúdos específicos da LE, valorizar as características sociais, culturais e econômicas de seus alunos para melhor articular as questões educacionais de forma interdisciplinar.

Ainda, em sua ação docente, o licenciado em Letras LE deve ajusta suas aulas ao nível e às possibilidades dos alunos e recorrer a estratégias diversificadas para sua intervenção pedagógica.

Por último, o novo professor deve gerenciar o próprio aprimoramento profissional através da formação contínua e por meio do uso de variadas fontes e veículos de informação, e deve compreender a pesquisa como caminho para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

### **3.4 Áreas de atuação.**

O Projeto Pedagógico da FALEM descreve de forma breve as atividades que podem ser desenvolvidas pelo aluno formando licenciado em Letras, independentemente do idioma escolhido. Entre as atividades profissionais sugeridas estão a de professor, assessor bilíngue em centros de documentação, em editoras ou em órgãos ou empresas públicas ou privadas que mantenham intercâmbio com o exterior.

Os cursos de formação docente da FALEM têm turmas matutinas (quatro anos) ou noturnas (quatro anos e meio) e são compostas por alunos ingressos, regularmente, via Processo Seletivo Seriado (PSS), 131 por ano, ou por alunos, atrasados por razões pessoais, que ainda estão em via de completar o seu curso. Assim está descrito no PP da FALEM, mas

atualmente há outras vias de entrada, outras formas de concurso para entrar na Universidade Federal do Pará, como o ENEM, por exemplo, o Exame Nacional de Ensino Médio.

O PP da FALEM relata que o curso noturno é mais longo que o matutino porque aquele tem uma carga horária semanal de aulas inferior à deste, segundo os horários estabelecidos pela UFPA.

## **4 Estrutura e Organização Curricular do Curso**

Nesta seção serão delineadas a estrutura e a organização de funcionamento do Curso.

### **4.1 Considerações iniciais.**

Para ingressar no curso de licenciatura da FALEM o aluno deve passar por um processo seletivo que segue as normas estabelecidas pela UFPA. Nesta seleção, o conhecimento de Língua Estrangeira exigido, geralmente o inglês ou o espanhol, é básico e análogo para todas as diversas áreas do vestibular (FALEM, 2010, p. 25).

O Curso de Letras é oferecido na modalidade presencial ou, por algumas partes dos conteúdos programáticos, na modalidade à distância. Este Projeto Pedagógico prevê 3.268 horas para a licenciatura em Alemão, 3.132 horas para a licenciatura em Espanhol, 3.302 horas para a licenciatura em Francês e 3.234 horas para a licenciatura em Inglês, apesar de a carga horária mínima ser de 2.800 horas. A turma do curso de licenciatura com habilidade em Língua Inglesa possui vaga para 26 alunos para cada um dos turnos, matutino e noturno.

Essa licenciatura da FALEM é estruturada em regime seriado modular e suas disciplinas iniciais têm como foco a aprendizagem da Língua Estrangeira escolhida pelo aluno e a construção da base do conhecimento linguístico desse futuro professor de idiomas. A carga horária do curso de licenciatura é distribuída em quatro períodos para cada turno (matutino ou noturno) segundo o calendário acadêmico definido pela UFPA.

Neste projeto pedagógico, há uma estreita relação e uma concomitância de ação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o que permitem ao aluno, mesmo durante a realização das disciplinas, identificar modos de atuar na sociedade em que vive, entrever temas de pesquisa e ainda participar de um projeto de pesquisa.

Quanto ao cursar graduações de diferentes habilitações idiomáticas, somente é possível frequentar uma habilitação de cada vez e o ingresso na graduação de uma segunda e até mesmo uma terceira habilitação “poderá ocorrer mediante o processo de mobilidade interna vigente na UFPA”, segundo o artigo 48 do Regulamento do Ensino de Graduação.

A distribuição das habilidades e competências a serem desenvolvidas por um licenciado em LE é orientada por três eixos articulados de forma equilibrada e harmoniosa entre si. O eixo do uso da língua, que comporta os saberes linguísticos; o eixo da reflexão sobre a língua, que compreende os saberes metalinguísticos e culturais; e o eixo da prática profissional, o qual abarca os saberes necessários para ensinar uma LE. Tais eixos são as três bases dos diferentes módulos do curso.

#### **4.2 Princípios curriculares.**

A FALEM tem como princípios curriculares a flexibilidade, a interdisciplinaridade e complementaridade entre os diferentes saberes, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, a prática como eixo articulador do currículo e, por fim, a possibilidade de os alunos avançarem na grade curricular, conforme artigo 37, seção 1, cap.II, do Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA (FALEM, 2010, p. 27).

Ainda, estão inclusas práticas investigativas assistidas, monitoria, estudo individual e coletivo em todos os espaços de aprendizagem disponíveis, participação em eventos culturais e científicos, intercâmbio institucional, iniciação científica, mecanismos de disseminação do conhecimento, mecanismos de nivelamento e programa de treinamento profissional como

atividades que integram contribuições de diferentes áreas do conhecimento visando melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

### **4.3 Estrutura curricular.**

A estrutura curricular proposta, baseada em leis, pareceres e demais documentos que regem o funcionamento dos cursos de Letras, prevê, no mínimo 400 horas de estágio supervisionado, 280 de atividades de extensão e 200 horas de atividades complementares, totalizando 2800 horas.

#### ***4.3.1 Pressupostos Curriculares***

Os pressupostos curriculares da FALEM estão baseados nas medidas do MEC e do CNE que, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9394 (Congresso Nacional, 1996). Esses pressupostos curriculares regulamentaram as diretrizes curriculares para a formação de professores (Parecer CNE/CP n.º 009/2000, Resolução CNE/CP n.º 01/2002 e da Resolução CNE/CP n.º 02/2002). Os pressupostos são:

##### ***4.3.1.1 Arelamento estreito entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.***

Esse é um pressuposto que envolve todos os demais e visa, além da estreita articulação entre teoria e prática, a articulação entre atividades de ensino na graduação e as atividades de pesquisa e extensão almejando evitar, assim, um tratamento da pesquisa excessivamente acadêmico ou a sua realização exclusivamente teórica sem a prática.



#### *4.3.1.2 Articulação entre teoria e prática.*

Esse pressuposto curricular visa superar a dicotomia teoria vs prática, anteriormente referida, a fim de evitar a “supervalorização dos conhecimentos teóricos em detrimento das práticas” docentes (Visão Aplicacionista do Currículo) ou ainda a “supervalorização das práticas profissionais em detrimento da dimensão teórica dos conhecimentos como fontes de compreensão dos contextos e análise dessas” atividades práticas - Visão Ativistada Currículo.

#### *4.3.1.3 Formação reflexiva.*

Esse pressuposto curricular é condição essencial para a realização dos demais, uma vez que visa uma formação docente pedagogicamente adequada vinculada ao contínuo diálogo entre teoria e prática que capacite o professor numa prática pedagógica reflexiva e emancipatória (“promotora de autonomia intelectual e política”) e o ajude na transposição da ação racionalista e puramente técnica.

#### *4.3.1.4 Educação continuada.*

No campo curricular, esse pressuposto se baseia na seguinte afirmação: “Aprender a ensinar é um processo contínuo, que se constrói ao longo da vida, primeiramente com base em nossas experiências como aluno em salas de aulas e, posteriormente, como professor” (FREEMAN, 1998, entre outros citado em PP da FALEM). Esse pressuposto baseia-se em teóricos que defendem que um programa de formação de professores representa um processo longo, contínuo e articulado com a prática da sala de aula, e defendem um processo de formação docente que priorize a reflexão “como forma de se alcançar mudança no repertório

de práticas, crenças e conhecimentos” do docente em formação (como citado em Freeman, 1996).

#### *4.3.1.5 Múltiplas linguagens.*

Esse pressuposto curricular concerne três grandes inquietações da formação docente: a consideração do conhecimento anterior do professor em formação; a ponderação das especificidades dos níveis e ou modalidades de ensino do processo de ensino aprendizagem do aluno da educação básica; e a ampliação do conteúdo programático relacionado com o ensino das tecnologias da informação e comunicação.

As duas primeiras preocupações objetivam ampliar o repertório de linguagens do professor e a sua “capacidade de adequar diferentes linguagens a diferentes contextos” levando este a considerar outras formas de linguagem, além da falada ou escrita (gestos, sinais, símbolos, signos) e a valorizar tanto a bagagem cognitiva e quanto as limitações de seus alunos (como citado em Barreto, 2002).

Quanto ao ensino das tecnologias, cabe à multimídia a combinação de diversas mídias – textos, imagens, sons, figuras em movimento – em um só programa digitalizado. Deste modo, o futuro professor necessita fazer reflexões sobre a sua maneira de ler e de ensinar a ler, e de como produzir novos textos e gerar novas releituras de um mesmo texto, utilizando múltiplas linguagens.

#### *4.3.1.6 Gestão democrática.*

Segundo a LDB (Artigo 14º), são os sistemas de ensino que definem as normas de gestão democrática de ensino público na educação básica e ainda, na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, devem envolver as participações dos profissionais da educação, da comunidade escolar e da comunidade local em conselhos. No curso de licenciatura da FALEM, esse pressuposto busca a redução do distanciamento entre os cursos de formação e as escolas, e o estágio passa a ser em uma oportunidade para o professor conhecer a realidade da instituição escolar como um todo, incluindo a gestão escolar e a origem e gestão das verbas e recursos.

A adoção do princípio da gestão democrática do curso possibilita aos alunos do curso docente a realização de entrevistas e de análise de documentos que constituem a história da escola onde desenvolvem o estágio (como projetos pedagógicos, atas de reuniões, etc.) de modo a obterem uma compreensão mais ampla de conhecimentos profissionais necessários à sua futura atuação.

#### *4.3.1.7 Liberdade acadêmica.*

Esse pressuposto curricular diz respeito à liberdade de cátedra, ou seja, “o reconhecimento de que uma das obrigações do fazer acadêmico é construir, preservar, disponibilizar e promover o acesso e a reconstrução do conhecimento sem restrição ou constrangimento de qualquer ordem” (FALEM, 2010, p. 30). Nem as ações do ensinar, do aprender ou do pesquisar podem prescindir de liberdade de pensamento e expressão. Assim, a proposta de curso é de contribuir para a pluralidade e a livre expressão de ideias.

#### *4.3.1.8 Educação pública de qualidade.*

No campo curricular, esse pressuposto enfatiza o compromisso de formar educadores versáteis e hábeis nas relações interpessoais, éticos e políglotas (nas várias acepções do termo) e que, além de tudo, concebam a educação não somente como um empreendimento informativo, mas principalmente como um empreendimento formativo.

O ensino público de qualidade depende de um projeto pedagógico participativo, de professores bem preparados do ponto de vista intelectual, emocional e comunicativo. Além disso, o ensino de qualidade necessita igualmente de infraestrutura adequada e de acesso às tecnologias e precisa buscar a integração de todas as dimensões do ser humano e suas diversas realidades econômicas, sociais e políticas para a educação de qualidade acontecer.

#### ***4.3.2 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)***

Elaborado em dois semestres sendo que o primeiro semestre, o TCC será trabalhado através da disciplina “Metodologia de Pesquisa em LE” no final da qual o aluno deve apresentar um anteprojeto de TCC em LE ou na língua materna (LM). Enquanto que no segundo semestre, durante a disciplina curricular “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC), o aluno deve elaborar a redação do seu trabalho de conclusão de curso na LE de sua graduação e, em seguida, torná-lo público. E a escolha da língua na qual será realizada a defesa oral do trabalho de conclusão fica a critério do professor orientador e de seu aluno.

#### ***4.3.3 Estágio Supervisionado***

O estágio supervisionado é um recurso para aprender a ensinar é realizado em instituições de ensino cadastradas na UFPA. Essa disciplina consiste numa troca de

experiências entre os alunos do curso e os atores do campo de estágio, supervisionada pelo professor responsável pela atividade curricular. Além das observações de aula, são também realizadas intervenções no processo pedagógico dessas instituições.

O professor responsável pela atividade curricular deve, em sua orientação das atividades diárias, fazer o acompanhamento de seus alunos quanto às suas leituras teóricas sobre ensino e aprendizagem, metodologias de ensino, desenvolvimento pessoal e profissional, políticas públicas de ensino e sobre estratégias e instrumentos de intervenções no processo pedagógico dessas instituições. Deve ainda acompanhar as observação de aulas, ministração dadas, elaboração e aplicação de avaliações, elaboração dos relatórios de observação, coordenar encontros para discussão e reflexão sobre as experiências dos estagiários assim como orientá-los na identificação de possíveis discrepâncias entre prática e teoria e reorientar suas leituras.

O acompanhamento dos estagiários inclui o seu desenvolvimento linguístico e sua “aquisição do discurso didático-científico no processo de produção escrita dos documentos inerentes ao desempenho da função de professor e no processo de falar sobre suas experiências, de correlacioná-las ao corpo teórico da área”.

#### ***4.3.4 Atividades Complementares***

Desde os primeiros semestres do curso, os alunos serão orientados para realizar atividades complementares, mediante orientação acadêmica, de acordo com suas necessidades e seus interesses. Os alunos devem preencher as 200h exigidas pelo curso em Atividades Complementares de acordo com o rumo que deseja seguir em sua carreira: dirigida mais para a Literatura ou mais para a Linguística ou ainda para a Prática Profissional propriamente dita, além das inúmeras combinações possíveis entre as ciências atualmente como a Linguística Computacional ou edificação de *softwares* para aprendizagem de línguas, etc.

Essas atividades, quando realizadas, devem ser registradas na Secretaria da FALEM e comprovadas por meio de certificados, atestados ou declarações.

O artigo 6º do Regulamento do Ensino de Graduação descreve a natureza diversa dessas atividades complementares que podem ser programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços e produção acadêmica, as quais podem “contabilizar na formação do aluno tudo aquilo que ele pode aprender sem estar em sala de aula”.

#### ***4.3.5 Articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão***

##### *4.3.5.1 Política de ensino.*

A política de ensino do PP da FALEM obedece aos parâmetros gerais instituídos pela UFPA na qual os procedimentos metodológicos empregados são diversificados e os processos avaliativos estão de acordo com parâmetros instituídos pelo Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA.

##### *4.3.5.2 Política de pesquisa.*

Nos cursos de licenciatura da FALEM são evidenciados a articulação entre pesquisa e ensino e a interdependência entre os princípios teóricos e a prática pedagógica.

Além da carga horária destinada à pesquisa e à produção de trabalhos científicos, os professores da FALEM têm a pesquisa-ação que é a investigação de questões vivenciadas no dia-a-dia em busca de soluções para problemas pontuais, pesquisa esta que é muito útil nos cursos de formação docente.

Há, atualmente, três grupos de pesquisa na linha das línguas estrangeiras que são os “Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: o Papel da Motivação” (Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva), “A Problemática da Avaliação no

Ensino/Aprendizagem de Línguas” (Profa. Dra. Myriam Chaves da Cunha) e as “Práticas de Ensino, Metalinguagem e Uso de Material Didático nas Aulas de LM e de LE no Sistema Escolar: Descrição, Análise e Propostas Metodológicas” (Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha). Paralelamente a essas linhas de pesquisa, há a pesquisa “Ler e escrever na era da internet” sob a coordenação da professora Lilia Silvestre Chaves na qual são repensadas as práticas e metodologias instrucionais cujo propósito é o aperfeiçoamento e atualização das metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita na língua materna e nas línguas estrangeiras.

Os alunos do curso de licenciatura da FALEM podem “se engajar em grupos emergentes e temporários” e realizar atividades de pesquisa junto aos grupos formais de pesquisa e junto aos docentes.

#### *4.3.5.3 Política de extensão.*

Desde os primeiros semestres do curso de licenciatura, os alunos são orientados a realizar atividades extensionistas, todas devidamente registradas na Secretaria da FALEM, a fim de contabilizarem 280h exigidas (FALEM, 2010, p. 36).

Essas ações extensionistas são formalizadas no PP-FALEM para possibilitar os alunos participarem do concurso de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX). Projetos, cursos, eventos, produção, publicação e prestação de serviços com características extensionistas são programas a serem cadastrados no Sistema de Gerenciamento das Ações Extensionistas (SISAE). Todas essas atividades extensionistas contemplam tanto o disposto na legislação como a dimensão humanística pretendida nesse Projeto Pedagógico para a formação docente dos cursos da FALEM.

Sendo assim, a FALEM, inicialmente, busca fortalecer projetos e atividades já existentes e desenvolver novos projetos de extensão com vistas na integração entre as atividades universitárias e as demandas sociais da comunidade externa.

Existem, hoje em dia, na FALEM três projetos de extensão que são os “Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE)”, o “Programa de Proficiência em Leitura em Língua Estrangeira (PROFILE)”, e o “Projeto Língua e Cultura Alemã na Amazônia”. E, entre outras atividades extensionistas, é desenvolvido o “Seminário para Professores de LE da Rede Pública”.

Para os cursos de licenciatura com habilitação na Língua Inglesa, Os “Cursos Livres de Línguas Estrangeiras” (CLLE) ofertam, tanto para a comunidade universitária e quanto para o público em geral, cursos de LE para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção oral e escrita), além desservirem como laboratório de ensino para os alunos dos cursos de licenciatura que fazem habilitação em LE.

“É necessário ainda enfatizar que essa iniciativa dá aos alunos a oportunidade de construir e aperfeiçoar sua prática pedagógica, tal como preconizam os princípios de base dos Parâmetros Curriculares da Educação Nacional.”

O objetivo do “Programa de Proficiência em Leitura em Língua Estrangeira” (PROFILE) é a certificação da proficiência de leitura nas quatro línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês, inglês e português), nas diferentes áreas do conhecimento (Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, Linguísticas, Letras e Artes, Ciências Exatas, Engenharias e Ciências da Terra, Medicina, Ciências da Saúde e Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Veterinárias), possibilitando maior integração entre a FALEM e os cursos de pós-graduação *stricto sensu* tanto da UFPA e como de outras instituições de ensino superior.



No âmbito das atividades de extensão, o “Seminário para Professores de LE da Rede Pública” consiste na permuta de experiências entre três elementos: a academia, os alunos de Letras e os professores que estão atuando nas escolas. Este seminário é composto por palestras, oficinas e encontros programados nos quais há uma troca de vivências práticas do dia-a-dia entre os alunos do curso de Letras e os profissionais da área acadêmica. Este seminário é realizado pelo PROINT.

No PP da FALEM, também é afirmado ser possível pensar em projetos de “Tradução e versão de textos acadêmico-científicos” a ser desenvolvido juntamente com oficinas de treinamento em revisão e tradução de textos em LE, oficinas destinadas a alunos do curso de Letras.

Além disso, a FALEM, em parceria com as Secretarias de Educação do Estado e do Município, possui a possibilidade de organizar cursos de curta duração, seminários ou encontros mensais para planejamento, avaliação de atividades docentes e para produção de material didático para escolas de ensino fundamental e médio. Essa parceria configura-se uma maneira eficaz de tecer um constante e fecundo diálogo entre a academia e as escolas, tanto as públicas como as privadas.

Outras possibilidades expressas nesse Projeto Político são as de “se pensar em atividades de extensão voltadas para a formação continuada”, tais como atividades de aperfeiçoamento linguístico, de discussão ou reflexão metodológica, ações estas que colaboram para o fortalecimento de experiências como as realizadas pelo “Seminário para Professores de LE da Rede Pública”.

#### *4.3.5.4 Laboratórios como articuladores do ensino, da pesquisa e da extensão.*

Na criação deste projeto pedagógico, para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, foram previstas a criação de um laboratório de ensino/aprendizagem de línguas e a

institucionalização do laboratório da BA<sup>3</sup> (Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma) como um laboratório de aprendizagem de línguas estrangeiras (FALEM, 2010, p. 39).

O laboratório da BA3 sugere espaços alternativos para a melhoria de competência linguística e funciona focado na busca por avanços no processo de ensino e aprendizagem de uma LE e na busca por formas diversas de aprender a língua estrangeira.

O laboratório LABENALE (Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira), que integra as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, busca minimizar a compartimentalização do ensino de LE articulando as ações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Entre essas ações estão, por exemplo, as que envolvem a adaptação e criação de material, as extensões, a pesquisa, a criação de grupos de estudo sobre assuntos relativos ao estágio, etc.

Os laboratórios, brevemente descritos acima, têm a finalidade de experimentar e testar tanto a teoria quanto a prática de aprendizagem/ensino de línguas estrangeiras, configurando, dessa forma, uma atuação única como fomentadores e articuladores da pesquisa, do ensino e da extensão.

Atualmente, o BA<sup>3</sup> funciona em uma minúscula sala no final de um corredor, mas o atual projeto afirma que o BA<sup>3</sup> e o LABENALE serão instalados em uma sala grande na extensão do prédio do ILC em uma “representação metafórica dos processos de aprender e ensinar LE”. Espera-se que a interlocução das ações desses laboratórios propicie e impulse o interesse dos alunos pela produção intelectual no âmbito da FALEM.

Na página seguinte estão descritos mais detalhadamente esses laboratórios.

### *.3.5.5 Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>).*

A BA3 representa um laboratório de aprendizagem que conta com a tutoria de um aluno proficiente de cada LE, todos desejosos de se engajar em pesquisas sobre estratégias e estilos de aprendizagem da LE, ou seja, alunos interessados em pesquisar sobre como “aprender a aprender” essas línguas.

Seu espaço físico comporta uma sala com mesas, cadeiras, computadores, livros e vários materiais para aprendizagem de uma língua estrangeira.

A disciplina “Aprender a Aprender LE” está diretamente associada a esse laboratório e os professores que atuam nesse espaço devem estar envolvidos com as disciplinas de compreensão e produção oral e escrita e com as disciplinas ligadas a apropriação cultural (cultura e literaturas) de cada uma dessas LE (Língua Estrangeira).

A Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma tem seu foco fundamentado na teoria de Benson (2001) e de Dickinson (1992) na qual nem todas as pessoas são autônomas naturalmente, todavia qualquer um tem a possibilidade de ser autônomo. Para tal, é necessário que tenham a necessidade da autonomia despertada e a orientação correta em seus primeiros passos na direção dessa autonomia.

Rematando o exposto, a BA<sup>3</sup> baseia-se na crença de que todos aqueles alunos que se tornaram proficientes em alguma LE são os que buscaram conhecimento além da sala de aula; são alunos que, individualmente, tomaram suas decisões e cumpriram tarefas extraclases por conta própria, e foram essas ações que os levaram ao domínio do idioma escolhido.

#### *4.3.5.6 Laboratório de Ensino e Aprendizagem de LE (LABENALE).*

O Laboratório de Ensino e Aprendizagem de LE integra atividades de ensino (disciplinas específicas desse objetivo), atividades de pesquisa (disciplinas específicas, estágios obrigatórios e estágios não obrigatórios) e atividades de extensão. Esse laboratório reúne somente professores relacionados com disciplinas que envolvem a aprendizagem de uma Língua Estrangeira e busca minimizar a compartimentalização do processo de ensino e aprendizagem da LE articulando ações que envolvem esse processo (FALEM, 2010, p. 40).

O LABENALE, sob a coordenação de um professor, deve contar com mesas de trabalho, computadores, livros sobre metodologia de ensino e aprendizagem nas quatro Línguas Estrangeiras (inglês, francês, espanhol e alemão).

Suas ações envolvem atividades como extensão e pesquisa; a análise, adaptação e criação de material e atividades didáticos; a criação de um centro tanto para materiais didáticos quanto para atividades de mesma natureza; a disponibilização disso tudo para professores interessados; cursos de atualização (linguística e pedagógica) oferecidos e/ou coordenados pela UFPA, e outras atividades mais.

#### **4.4 Procedimentos metodológicos e planejamento do trabalho docente.**

O Projeto Pedagógico da FALEM, de acordo com o Regulamento do Ensino de Graduação, articula duas modalidades de serem cursadas as disciplinas: presenciais e semipresenciais. A modalidade semipresencial, no entanto, depende do funcionamento adequado dos laboratórios de informática do ILC e/ou do acesso dos alunos à internet em local de trabalho ou em sua própria casa. E o planejamento dessas atividades *on-line* é

realizado semestralmente e necessita de aprovação do Conselho da FALEM (FALEM, 2010, p. 42).

Os professores da FALEM têm seu tempo desmembrado entre as aulas, a preparação dessas aulas, a supervisão de estágios, a orientação de iniciação científica, o desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de cursos (TCC), o trabalho com a extensão, a pesquisa, etc.

O processo educativo dos cursos de licenciatura da FALEM têm seus procedimentos metodológicos (planejamento das atividades, detalhamento dos conteúdos e sua distribuição ao longo do período da atividade) explicitados no transcorrer dos sucessivos períodos letivos. E de acordo com as particularidades de cada disciplina, são desenvolvidos mecanismos de ação na sala de aula, mecanismos de intervenção em sala de aula assim como as estratégias de ensino.

O Projeto Pedagógico da FALEM atenta também para a importância de, logo no início das aulas de cada período, realizar-se um levantamento breve sobre o conhecimento que os alunos já possuem. Esse tipo de coleta de dados possibilita a adequação do programa da atividade ao grupo de estudantes ao qual ele se destina.

As atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores da FALEM compreendem - além das diversas técnicas de aprendizagem colaborativa - seminários, aulas expositivas, palestras, apresentações orais dos alunos, entre outras modalidades.

E, quanto ao calendário escolar de planejamento das atividades curriculares, ele é organizado por período letivo de acordo com o que é definido pela direção da FALEM e em consonância com o calendário acadêmico anual da UFPA.

## 5 Recursos Humanos e Estrutura Física

### 5.1 Recursos humanos.

De acordo com o PP da FALEM, o quadro de docentes do curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa é composto por dois graduados, quatro especialistas, onze mestres e dez doutores. O número de professores substitutos é de quatro professores, porém há uma grande necessidade de se contratar mais professores (pelo menos dois efetivos para cada uma das habilitações) uma vez que os professores da FALEM atendem também as disciplinas de LE de outros cursos da UFPA (Biblioteconomia, Biomedicina, Ciência da Computação, Filosofia, Geofísica, Medicina, Turismo, etc.) (FALEM, 2010, p. 44).

Os professores da FALEM têm incentivo para participar em encontros, congressos, simpósios, locais e nacionais; e eles também têm apoio para complementar sua qualificação através da liberação parcial ou total de seus afazeres docentes para a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Há ainda os servidores técnico-administrativos que realizam as funções necessárias na secretaria e nos laboratórios que, principalmente no turno noturno, oferecem apoio ao trabalho dos docentes e asseguram o acesso dos alunos desse turno aos ambientes de aprendizagem.

A secretaria da FALEM funciona de forma ininterrupta durante todo o período de aulas fornecendo equipamentos e atendendo professores e alunos.

Nos laboratórios, esse projeto contabiliza três bolsistas para o Laboratório de Línguas e três para o Laboratório de Informática, um para cada turno. Para o laboratório da Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA3), o PP da FALEM conta com quatro bolsistas (um de cada LE).

Quanto aos serviços de limpeza e aos serviços gerais, estes são geridos pela administração central do Instituto de Letras e Comunicação.

## **5.2 Estrutura física.**

Atualmente, a estrutura física da FALEM é composta por seis salas de aula no pavilhão H e sete salas no prédio do ILC para atender os alunos nos dois turnos: matutino (alemão, francês e inglês) e noturno (espanhol e inglês).

As condições ideais para o processo de ensino-aprendizagem de LE começam com uma sala estruturada adequadamente com isolamento acústico e equipamentos básicos como CD-players, caixas acústicas, televisores, aparelhos de DVD. Hoje, a estrutura física da FALEM conta apenas com sistemas de som portáteis com qualidade mínima de som (nada adequados à utilização em salas de aula) e com insuficientes cinco salas equipadas com TV e DVD. Não há computadores conectados à internet nas salas de aula de LE e o laboratório de informática possui somente 17 computadores que não são alimentados com programas específicos para a aprendizagem de LE, não têm *hardwares* compatíveis com as especificidades do ensino de idiomas (microfones, processadores, câmeras de vídeo) e nem possuem uma assistência técnica adequada (FALEM, 2010, p. 46).

Há ainda na FALEM um laboratório com 48 cabines para o ensino de línguas que pode ser utilizado simultaneamente por duas turmas.

A Biblioteca Central da UFPA que é frequentada pelos alunos da FALEM carece de livros específicos sobre o ensino-aprendizagem de LE e a quantidade desse material ainda é insuficiente, fator que interfere no aprendizado do aluno da FALEM que, em sua maioria, possui o um perfil socioeconômico sem condições financeiras para adquirir livros.

Neste PP da FALEM, são mencionados os seguintes projetos:

- Uma assinatura de TV a cabo para o da Base de Apoio à Aprendizagem (BA<sup>3</sup>), que propiciaria aos alunos mais oportunidades de ter contato com as Línguas Estrangeiras;
- Uma futura Biblioteca do Instituto de Letras e Comunicação que muito facilitará o acesso a esses livros;
- A expansão do espaço da FALEM que se encontra em construção;
- A edificação de um prédio específico para as L, reivindicada através de um projeto enviado às instâncias superiores da Universidade Federal do Pará por meio do Memorando 191/2008-FALEM em outubro de 2008;
- O tratamento acústico das salas para o ensino-aprendizagem de línguas e a demanda de mais equipamentos adequados para o mesmo fim.

## **6. Política de Inclusão Social (Necessidades Especiais e LIBRAS)**

Nesta seção serão especificados alguns dos planos a respeito da inclusão de portadores de necessidades especiais.

### **6.1 Diferentes linguagens das pessoas com necessidades especiais.**

De acordo com as Leis de inclusão, os futuros professores do sistema de ensino básico receberão alunos com necessidades especiais, portanto, sua formação docente deve ser instrumentada sobre como lidar com alunos com necessidades especiais tais como: os diferentes estilos de aprendizagem; alunos com deficiências auditivas e ou visuais; alunos que apresentam síndrome de Down ou déficit de atenção; alunos com hiperatividade ou com dislexias.



Há, portanto, na formação docente da FALEM, a inclusão da atividade curricular sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, nos cursos de extensão - como os simpósios, congressos ou fóruns - são apresentadas técnicas diversas para o ensino a deficientes visuais ou auditivos. Quanto à dislexia, que não é mais entendida como uma patologia insolúvel e sim como graus de apropriação da escrita variados, são trabalhados no curso de licenciatura o reconhecimento dessas dificuldades de aprendizagem e a orientação sobre a forma de se trabalhar a dislexia: pelo professor e pelo aluno a partir de seu reconhecimento (como citado em Massi, 2007) (FALEM, 2010, p. 47).

## **6.2 Inclusão e acesso das pessoas com necessidades especiais.**

O acesso dos cadeirantes às salas de aula da FALEM será facilitado na inauguração da nova ala do ILC, pois esta ala comporta um elevador para o segundo andar do prédio. Entretanto, localizam-se ainda no segundo andar do ILC, certas salas de aula da FALEM, os laboratórios, o laboratório do BA<sup>3</sup>, as salas da administração e a Secretaria.

Os alunos deficientes auditivos terão, durante as aulas, o professor dirigindo-se a eles frontalmente para que eles possam ler os lábios do seu interlocutor docente.

Aos alunos deficientes visuais buscar-se-á apoio das entidades que transcrevem textos em braile, e cursos de LIBRAS para professores e técnicos interessados serão implementados gradativamente.

## **6.3 Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.**

LIBRAS é uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura da FALEM (por determinação do Decreto nº 5.626, publicado no Diário Oficial da União, em 23 de

dezembro de 2005) ministrada por profissional com formação em educação especial e é uma linguagem lecionada na língua materna. O conteúdo da disciplina Libras deve abarcar os aspectos descritivos, operacionais e culturais, e deve incluir como tópicos as políticas de inclusão, as dificuldades em ensinar e em aprender, a cultura específica que envolve LIBRAS, a realidade do sistema educacional em relação à questão (no âmbito municipal, estadual e federal) e órgãos que apoiam os professores e seus alunos portadores de necessidades especiais.

## **7 Sistema de Avaliação do Projeto Pedagógico e do Processo Educativo da FALEM**

### **7.1 Avaliação do projeto pedagógico e do curso.**

#### ***7.1.1 Componente “Reavaliativo”***

O Projeto Pedagógico da FALEM traz como componente a autoavaliação. Esta autoavaliação é realizada “ao final de cada semestre e de planejamento antes do início de cada período letivo” através de questionários (para comunidade acadêmica da FALEM) e de reuniões de discussão (para professores).

#### ***7.1.2 Avaliação do Curso pelo Corpo Discente***

A estrutura curricular e a estrutura física do curso de licenciatura da FALEM devem ser regularmente avaliadas pelo corpo discente através de questionários ou de uma caixa de coleta de sugestões. Devem ser igualmente avaliados os espaços educativos (laboratórios, salas de

aula, bibliotecas, etc.), a coordenação do curso e a atuação dos docentes (FALEM, 2010, p. 49).

### ***7.1.3 Avaliação do Curso pelo Corpo Docente***

O corpo docente também deve dar o seu parecer, de acordo com o seu dia-a-dia, sobre estrutura curricular do curso de licenciatura na habilitação que trabalha, sobre a estrutura física, a coordenação do curso, etc.

### ***7.1.4 Avaliação dos Procedimentos Administrativos do Curso pelo Corpo Técnico-Administrativo***

Os servidores técnico-administrativos também devem opinar sobre os procedimentos administrativos, docentes e discentes, sobre os coordenadores do curso, sobre a estrutura física e sobre os recursos humanos da FALEM.

### ***7.1.5 Auto Avaliação***

A auto avaliação também é um procedimento aplicado ao corpo docente, ao discente e aos servidores técnico-administrativos, que devem avaliar seu próprio desempenho periodicamente na FALEM (FALEM, 2010, p. 50).

### **7.1.6 Avaliação Interna do Curso**

Comissões internas de avaliação da FALEM, desde 2008, têm realizado uma avaliação interna e seus resultados já têm sido observados nas ações desta Faculdade.

Este tipo de avaliação visa à preparação do mapa de desempenho que envolve diversos fatores como recursos e a estrutura curricular, a média das avaliações anuais por grupos de alunos, o índice de evasão dos alunos, estágios remunerados e a aceitação dos egressos no mercado nacional e internacional. É levada em conta também a inclusão em programas de pós-graduação, em projetos integrados de ensino, de pesquisa e de extensão, produção científica discente, etc. “Um banco de dados com essas informações precisará ser construído para que ao longo dos anos elas possam retroalimentar as ações desenvolvidas pela FALEM” (FALEM, 2010, p. 51).

## **7.2 Avaliação do Processo Educativo.**

Na avaliação dos discentes, o aluno deve atingir os objetivos propostos por cada disciplina obedecendo a normas estabelecidas pelo Regulamento do Ensino de Graduação.

A forma como essa avaliação deve ocorrer é negociada entre professores e alunos no início de cada período letivo.

De forma geral, a avaliação dos alunos é formativa principalmente nas disciplinas que visam o desenvolvimento de competências linguísticas e profissionais (aprender a aprender, fluência oral na LE, elaboração de atividades didáticas, aprender a pesquisar, estágios, etc.). E há também a avaliação somativa realizada através de diferentes instrumentos avaliativos: exposições orais (seminários, oficinas, etc.), trabalhos escritos (resenhas, murais, análises de

filmes, etc.) e provas (para avaliação de conhecimentos declarativos), e outros instrumentos diferentes como portfólios e diários de aprendizagem.

Na avaliação das competências profissionais desenvolvidas pelos alunos, há também a possibilidade de utilizar algumas das ferramentas designadas para o favorecimento de uma “reflexão metadidática sistemática” como instrumentos de avaliação processual. Tais ferramentas podem ser, por exemplo, a observação ou mesmo a elaboração e análise de atividades didáticas, de materiais didáticos, entre outras.

Na avaliação da aprendizagem discente em línguas estrangeiras, existem três princípios básicos através dos quais o professor pode verificar se o seu aluno pode ser aprovado em determinada disciplina curricular (FALEM, 2010, p. 51).

Primeiro, a avaliação deve levar em conta tanto o empenho individual quanto o coletivo (avaliação individual e de grupo). O segundo princípio tem relação com os instrumentos avaliativos que devem abarcar tanto a compreensão quanto a produção oral e escrita. E, o último princípio básico da avaliação discente em LE dita que esses instrumentos de avaliação devem permitir igualmente a análise das habilidades e a análise das competências em desenvolvimento, permitindo, dessa forma, práticas discentes de auto regulação, auto avaliação, co-regulação e co-avaliação da própria aprendizagem e ainda estimulando os alunos a serem mais autônomos em seu processo de aprendizagem.

### **7.3 Referendos externos**

Sistemas avaliativos externos, tais como o Exame Nacional de Cursos (ENADE), não avaliam egressos de faculdades de Língua Estrangeira em suas competências específicas. A avaliação, mesmo sendo aplicada em licenciados recém-formados em LE, privilegia somente

competências relacionadas ao bom desempenho do professor de língua materna, ignorando as especificidades da competência de um professor de LE (FALEM, 2010, p. 52).

Organismos que congregam professores brasileiros de inglês como língua estrangeira, como por exemplo, o BrazTesol, debatem e apontam em encontros a necessidade de uma avaliação mais direcionada para as competências específicas das faculdades de LE e não somente para aquelas competências comuns a todos os cursos de Letras.

## **8. Anexos Presentes no PP da FALEM**

### **8.1 Anexo II: Desenho curricular.**

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Inglês é composto por disciplinas de caráter teórico-prático, por atividades complementares e de extensão, pelo estágio supervisionado e pela elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (FALEM, 2010, p. 62).

O caminho acadêmico a ser percorrido pelo aluno da FALEM é direcionado ou pelos chefes de câmara de habilitação em Inglês ou pelos demais professores dessa habilitação. O aluno, de acordo com seu interesse ou com as suas necessidades, pode cursar um número maior de disciplinas que o exigido pelo currículo mínimo dependendo somente de vagas durante o período de matrícula.

No curso de Letras com habilitação em Inglês, as disciplinas curriculares estão agrupadas em três eixos: Uso da língua (Saber usar a Língua), Reflexão sobre a Língua (Cultura, Literatura e Metalinguística em Língua Estrangeira – Inglês; e Linguística,

Literatura e Aprendizagem em Língua Materna – Português) e Prática Profissional (Aprender a Ensinar Inglês, Sistema Educacional Brasileiro, Aprender a Aprender).

Há, no entanto, disciplinas se encaixam que se encaixam em mais de um eixo, como por exemplo, a disciplina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos que se adequa tanto ao eixo do uso da Língua quanto ao eixo da Reflexão sobre a Língua (para identificar os atributos textuais obrigatórios) e quanto ao eixo da Prática Profissional (para empregar conhecimentos adquiridos para produzir textos próprios com resultados das pesquisas acadêmicas as quais produzir). Além disso, é inegável que todas as disciplinas lecionadas na Língua Inglesa servem para praticar e aprofundar os conhecimentos do aluno nesse idioma.

A carga horária da disciplina do TCC (68 horas), a das atividades de extensão (280 horas) e a das atividades complementares (200 horas) quando somadas à carga horária de cada eixo disciplinar (Uso da língua com 714 horas, Reflexão sobre a Língua com 884 horas e Prática Profissional com 1.088 horas), somam um total geral de 3.234 horas.

No Anexo I: Desenho Curricular está explicitada a matriz curricular do curso e as atividades mínimas a serem cumpridas para o título de licenciado em Letras com Habilitação em Língua Inglesa.

#### ***8.1.1 Anexo II-A: quadro de disciplinas por eixo***

As disciplinas do curso de Licenciatura com Habilitação em Língua Inglesa também estão agrupadas por eixos, os quais estão representados graficamente nos quadros do Anexo III: Quadro de Disciplinas por Eixo, com exceção de três disciplinas.

Duas disciplinas, a de “Psicologia da Aprendizagem” (Eixo: Reflexão sobre a Língua-Linguística, Literatura e Aprendizagem na Língua Materna) e a de “Política Educacional”

(Eixo: Prática Profissional – Sistema Educacional Brasileiro) são ofertadas e lecionadas pelo Instituto de Ciências da Educação. E a disciplina de LIBRAS é uma disciplina que não tem docência definida.

Neste mesmo anexo, o Anexo III, estão descritas, por eixo, as disciplinas lecionadas em inglês ou sob a responsabilidade da Câmara de Inglês e, também por eixo, as disciplinas lecionadas em português pela Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM).

## **8.2 Anexo III: Contabilidade acadêmica.**

De acordo com as resoluções da Universidade Federal do Pará e segundo os dispositivos legais dos cursos de licenciatura em Letras, foi realizada a contabilidade de alocação das atividades curriculares do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa num montante carga horária total de 3.234 horas. O percurso acadêmico resultante apresenta uma divisão praticamente equilibrada entre teoria e prática, pois a maioria das disciplinas dos cursos de Licenciatura da FALEM são de natureza teórico-prática. Abaixo está esmiuçada a carga horária total dessa licenciatura por atividade acadêmica.

A carga horária das “atividades complementares” é de 200 horas e podem ser ofertadas pelo Instituto de Letras e Comunicação (ILC), pelas outras faculdades, por instituições, etc.

A carga horária das “atividades de extensão” é de 280 horas e podem ser ofertadas pelo Instituto de Letras e Comunicação e pelas organizações parceiras.

A carga horária do “Estágio Supervisionado” é de 408 horas e podem ser ofertadas pelo ILC, pelos cursos e escolas parceiras.



A carga horária do “Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)” é de 68 horas e é ofertado pela FALEM.

As “disciplinas” ofertadas pela FALEM e pelo Instituto de Letras e Comunicação tem carga horária de 2.074 horas, as disciplinas ofertadas pelo Instituto de Educação têm carga horária de 136 horas e as disciplina LIBRAS têm carga horária de 68 horas.

### **8.3 Anexo IV: Atividades curriculares por período letivo.**

O curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês se apresenta em oito módulos. As atividades curriculares que compõem cada módulo do curso estão descritas no Anexo II: Atividades Curriculares por Período Letivo.

O curso de licenciatura com habilitação em Língua Inglesa noturno da FALEM possui nove módulos, um a mais que o curso diurno, mas o número de disciplinas é o mesmo, e a carga horária total e por disciplinas também é a mesma. Este nono módulo é composto pelas disciplinas de Estágio Supervisionado e TCC.

### **8.4 Anexo V: Demonstrativo das atividades curriculares por eixos e por competências.**

#### ***8.4.1 Eixo do Uso da Língua***

No eixo do Uso da Língua estão concentrados os saberes necessários para a expressão em inglês nas quatro habilidades (leitura, escrita, fala e audição). E é função da universidade

pública no Brasil dar a todo aluno a oportunidade de formar esses saberes linguísticos dentro da própria universidade. Logo, o Curso de Letras com habilitação em Inglês da FALEM da UFPA oferece essa prerrogativa aos alunos ingressos, apesar de um grande número de alunos já ingressem proficientes em inglês. Tais alunos também têm a possibilidade de creditar disciplinas “instrumentalizadoras” do uso da LE ao se submeterem a testes de proficiência.

Há, entretanto, uma grave deficiência na produção escrita em inglês dos formandos ao redigirem o seu TCC que deve ser realizado na LE de seu curso de licenciatura. Para transpor essa dificuldade, foi incluída a disciplina *Produção Escrita em Inglês* composta por uma sequência de competências em escrita a serem vencidas durante as 410 horas das disciplinas de *Língua Inglesa de I, II, III, IV e V*.

Esse Projeto Pedagógico cogita, em médio prazo, a possibilidade do ingresso de alunos no curso de licenciatura com habilitação em Inglês ser condicionado ao conhecimento linguístico da Língua Inglesa, o que liberaria a carga horária então destinada à construção dessas competências, para outras atividades acadêmicas também necessárias à formação do novo professor de inglês.

As atividades curriculares de *Língua Estrangeira Instrumental* (Alemão, Espanhol ou Francês), *Língua Inglesa* (I, II, III, IV e V), *Produção Escrita em Inglês*, *Aprender a Aprender LE* e *Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos* desenvolvem as seguintes competências, habilidades e saberes:

- Compreender textos em LE através de conhecimentos prévios, elementos pré-linguísticos e recursos gráficos na construção do sentido.
- Deduzir as possíveis intenções do autor do texto a partir das marcas textuais.
- Distinguir os diversos gêneros discursivos e tipos de texto.
- Compreender textos orais e escritos em situações diversas.

- Produzir textos orais e escritos em distintas situações de interação.
- Analisar a aprendizagem da língua estrangeira.
- Estimular o interesse do futuro professor pela aprendizagem.
- Distinguir estilos e estratégias de aprendizagem.
- Reconhecer os variados fatores que influenciam na aprendizagem de línguas.
- Elaborar e apresentar textos acadêmicos (artigos, comunicações, projetos).
- Reconhecer e solucionar problemas de textualização.
- Reconhecer particularidades dos distintos gêneros acadêmicos.

#### ***8.4.2 Eixo da Reflexão sobre a Língua***

O subsídio ao acesso aos conhecimentos metalinguísticos ocorre através dos saberes sobre a língua, onde os conhecimentos das ciências linguísticas da Língua Materna se relacionam com os conhecimentos metalinguísticos da Língua estrangeira. Neste eixo, além dos saberes referentes às literaturas e culturas da Língua Inglesa, encontram-se também os saberes sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem do novo idioma.

No eixo da Reflexão sobre a Língua, são as disciplinas Fundamentos da Linguística, Teorias de Uso da Língua, Teorias do Texto e do Discurso, Fonética e Fonologia do Inglês, Morfologia, Sintaxe e Fonologia do Inglês, LIBRAS, Psicologia da Aprendizagem, Fundamentos da Teoria Literária, Culturas Anglófonas, Prosa Anglófona, Poesia Anglófona e Teatro Anglófono, que desenvolvem as seguintes competências, habilidades e saberes:

- Conhecer vários tipos de compreensão/produção oral e escrita.
- Identificar, analisar e explicar processos constitutivos textuais contextualizados (oral e escrito) nos distintos gêneros.

- Adquirir e desenvolver postura investigativa a cerca de fatos linguísticos (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo).

- Confrontar a aprendizagem de língua materna com a aprendizagem da língua estrangeira.

- Adquirir conhecimento sobre as fases do desenvolvimento cognitivo humano.

- Adquirir conhecimento sobre os conceitos de motivação e sua influência na aprendizagem.

- Distinguir estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas.

- Adquirir conhecimento sobre os vários fatores que influenciam a aprendizagem de novos idiomas.

- Distinguir elementos constitutivos da cultura vinculada aos falantes do Inglês.

- Distinguir o texto literário do texto não literário.

- Distinguir o texto em prosa do poema.

- Examinar conceitos e funções da literatura.

- Identificar os elementos constitutivos dos gêneros literários tradicionais.

- Analisar e interpretar textos literários.

#### ***8.4.3 Eixo da Prática Profissional***

No eixo da prática profissional estão concentrados quatro saberes da formação docente. Estes saberes também contribuem para a elaboração do TCC dando continuidade na faceta pesquisadora do novo professor. Abaixo estão listados esses saberes:

- Os saberes de aprender a ensinar inglês,

- Os saberes sobre o sistema educacional brasileiro,

- Os saberes que envolvem a prática do ensino,

- Os saberes para pesquisar.

As atividades curriculares Política Educacional, Metodologia do Ensino de Inglês I e II, Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês, Prática de Compreensão e Produção Oral e Escrita em Inglês, O Texto Literário no Ensino de Inglês, Prática de Compreensão e Produção Escrita em Inglês, Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Estágio Supervisionado I e II, Metodologias de Pesquisa em LE, Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos e TCC, desenvolvem as seguintes competências, habilidades e saberes:

- Adquirir conhecimento do sistema educacional brasileiro
- Adquirir conhecimento das estratégias de aprendizagem de línguas e seus diferentes níveis de exigência cognitiva.
- Ensinar a produzir textos em diferentes gêneros textuais.
- Organizar o plano de curso, de unidade didática e de aula.
- Escolher, elaborar e adaptar materiais didáticos.
- Formular e executar propostas de intervenção pedagógica.
- Planejar e gerenciar situações didáticas ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos que lhes permitam aprender a língua estudada a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.
- Gerenciar situações-problema.
- Apropriar-se dos recursos tecnológicos disponíveis e direcionar seu uso para o processo de ensino e aprendizagem de inglês.
- Elaborar progressões de ensino de inglês.
- Estimular o interesse discente pela aprendizagem.
- Elaborar sistemas de avaliação para situações diversas de aprendizagem.
- Formular e executar estratégias de ensino/aprendizagem para literatura.
- Ter conhecimento do funcionamento do sistema de ensino em que atua o docente (biblioteca, secretaria, reuniões de pais e mestres, conselho de classe, Conselho Escolar etc.).

- Conduzir ou participar de trabalhos em equipe.

### **8.5 Anexo VI: Ementas das disciplinas com referências básicas.**

As ementas das disciplinas para a habilitação em Língua Inglesa onde estão descritas no Anexo IV: Ementas das Disciplinas - Língua Inglesa no qual estão expressos o nome da disciplina, a língua na qual a disciplina é lecionada (materna ou estrangeira), os pré-requisitos desejáveis, a carga horária (teórica e prática) e a ementa.

Esse Projeto Pedagógico ainda descreve as referências e o código de cada disciplina, informações que não foram reproduzidas aqui nesta dissertação por serem dados sem relevância para a solução dos questionamentos dessa investigação.

As disciplinas estão expostas na seguinte sequência: primeiramente estão elencadas onze disciplinas comuns às quatro habilitações e, em seguida, estão elencadas as vinte e duas disciplinas específicas para a Habilitação em Inglês.

No primeiro grupo, ou seja, as disciplinas comuns, algumas são compulsórias apenas para algumas das habilitações, devido às idiossincrasias ligadas a aprendizagem de cada LE.

A grade curricular apresentada no PP da FALEM se estrutura em uma sequência desejável de conhecimentos para um melhor rendimento acadêmico, mas que, dependendo da disciplina, tal sequência pode ser alterada pela vontade ou necessidade do aluno.

### **8.6 Anexo VII: Documentos Legais e Minutas de Resolução.**

Os documentos legais que subsidiaram o Projeto Pedagógico da FALEM e as Minutas de resoluções estão descritos no Anexo VI: Documentos Legais e Minutas de Resolução da FALEM.

### **8.7 Anexo I, Anexo VIII, Anexo IX e Anexo X da FALEM.**

On anexos da FALEM abaixo listados apresentam conteúdo pouco ou nada concernente ao escopo da presente investigação, por isso seus conteúdo não foram aqui expostos ou referenciados.

- Anexo I: Ata da Aprovação do projeto pedagógico pelo Conselho da Faculdade
- Anexo III: Quadro de Equivalência entre Componentes Curriculares antigos e Novos;
- Anexo IV: Declaração de aprovação da oferta (ou possibilidade de oferta) da(s) atividade(s) curricular(es) pela unidade responsável;
- Anexo X: Declaração da(s) Unidade(s) responsável (is) pelo atendimento das necessidades referentes a infraestrutura física e humana, esclarecendo a forma de viabilizá-las.

### **9. Bibliografia Referente ao resumo do projeto Pedagógico da FALEM**

Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Pará, Universidade Federal do Pará. (2010). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Habilitação em Alemão, Espanhol, Francês, Inglês*. Recuperado em 25 de Abril, 2011, do Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas Web site: <http://www.falem.ufpa.br/falem/documentos/>

Barreto, R. G. (2002). Multimídias, organização do trabalho docente e políticas de formação de professores. *Educação on line*. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=)

110:multimídias-organizacao-do-trabalho-docente-e-políticas-de-formacao-de-professores&catid=7:informatica&Itemid=18.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy*. Harlow: Pearson.

Dickinson, L. (1992). *Learner Autonomy: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik.

Freeman, D.; Johnson, K. (1998). Reconceptualizing the Knowledge Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, v.32, n.3, pp. 397-457.

Freeman, D. (1996). Renaming Experience / Reconstructing practice: Developing New Understanding of Teaching. In: Freeman, D. & Richards, J. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Massi, G.( 2007). *A Dislexia em Questão*. São Paulo: Plexus.



## ANEXO I – DESENHO CURRICULAR

### Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - UFPA Curso Letras - Habilitação em Inglês

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Inglês é composto de disciplinas de caráter teórico-prático, atividades de extensão, atividades complementares, estágio supervisionado e a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso.

A matriz curricular explicitada no Projeto Pedagógico da FALEM prevê “as atividades mínimas a serem cumpridas para que o aluno receba o título de licenciado em Letras. Como aluno da UFPA, ele poderá cursar mais disciplinas além daquelas do currículo mínimo, de acordo com suas necessidades e interesses e disponibilidade de vagas nas atividades pleiteadas. O percurso acadêmico do aluno será orientado pelos chefes de câmara de cada habilitação e pelos demais professores, se necessário, antes e durante o período de matrícula” (FALEM, 2010).

Abaixo está expressa a matriz curricular do curso de licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês da FALEM na UFPA.

Eixo: Uso da Língua	
Atividades Curriculares	Carga horária
Língua Inglesa I _ Língua Inglesa II_ Língua Inglesa III Língua Inglesa IV_ Língua Inglesa V_ Produção Escrita em Inglês Língua Estrangeira Instrumental Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras	714 horas

Eixo: Prática profissional	
Atividades curriculares	Carga horária
Metodologia do Ensino de Inglês I Metodologia do Ensino de Inglês II Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês Prática de Compreensão e Produção Ora Prática de Compreensão e Produção Escrita O Texto Literário no Ensino de Inglês Tecnologias do Ensino /Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Política Educacional, Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos Metodologia de Pesquisa em Línguas Estrangeiras	1.088 horas

Eixo: Reflexão sobre a Língua	
Atividades Curriculares	Carga horária
Fundamentos da Linguística _ Teorias do Uso da Língua Teorias do Texto e do Discurso _ Fundamentos da Teoria Literária Psicologia da Aprendizagem _ LIBRAS _ Culturas Anglófonas Prosa Anglófona _Poesia Anglófona _ Teatro Anglófono Fonética e Fonologia do Inglês _ Morfologia do Inglês _ Sintaxe do Inglês	884 horas

## ANEXO II – ATIVIDADES CURRICULARES POR PERÍODO LETIVO

### Curso Letras - Habilitação em Inglês

#### Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - UFPA

O curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês da FALEM se apresenta em oito módulos (FALEM, 2010). As atividades curriculares que compõem cada módulo do curso matutino estão descritas abaixo.

<b>1º Módulo</b>	<b>CH</b>		<b>2º Módulo</b>	<b>CH</b>
Língua Inglesa I	102		Língua Inglesa II	102
Aprender a Aprender LE	68		Teorias do Uso da Língua	68
Língua Estrangeira Instrumental	68		Fundamentos da Teoria Literária	68
Fundamentos da Linguística	68		Fonética e Fonologia do Inglês	68
Comp. e Prod. de Textos Acadêmicos	68		Psicologia da Aprendizagem	68
<b>Total do módulo</b>	<b>374</b>		<b>Total do módulo</b>	<b>374</b>

<b>3º Módulo</b>	<b>CH</b>		<b>4º Módulo</b>	<b>CH</b>
Língua Inglesa III	102		Língua Inglesa I V	102
Teorias do Texto e do Discurso	68		Culturas Anglófonas	68
Morfologia do Inglês	68		Sintaxe do Inglês	68
Política Educacional	68		Prosa Anglófona	68
			Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês	68
<b>Total do módulo</b>	<b>306</b>		<b>Total do módulo</b>	<b>374</b>

<b>5º Módulo</b>	<b>CH</b>		<b>6º Módulo</b>	<b>CH</b>
Língua Inglesa V	102		Produção Escrita em Inglês	68
Poesia Anglófona	68		Teatro Anglófono	68
Metodologia de Ensino de Inglês I	68		Metodologia de Ensino de Inglês II	68
Prática de Compreensão e Produção Oral em Inglês.	68		Prática de Compreensão e Produção Escrita em Inglês	68
Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de LE	68		O Texto Literário no Ensino do Inglês	68
<b>Total do módulo</b>	<b>364</b>		<b>Total do módulo</b>	<b>340</b>

<b>7º Módulo</b>	CH		<b>8º Módulo</b>	CH
Estágio Supervisionado I	204		Estágio Supervisionado II	204
LIBRAS	68		TCC	68
Metodologia de Pesquisa em LE	68			
<b>Total do módulo</b>	364		<b>Total do módulo</b>	340

### ANEXO III – QUADRO DE DISCIPLINAS POR EIXO

#### Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - UFPA

#### Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês

Aqui, está o agrupamento das disciplinas do curso de Licenciatura com Habilitação em Língua Inglesa por eixo (FALEM, 2010).

Tal agrupamento está representado nos quadros abaixo, com exceção de três disciplinas.

Duas disciplinas, a de *Psicologia da Aprendizagem* (Eixo: Reflexão sobre a Língua-Linguística, Literatura e Aprendizagem na Língua Materna) e a de *Política Educacional* (Eixo: Prática Profissional – Sistema Educacional Brasileiro) são ofertadas e lecionadas pelo Instituto de Ciências da Educação. E LIBRAS é uma disciplina que não tem docência definida (FALEM, 2010).

No Quadro 1 e no Quadro 2 estão descritas, por eixo, as disciplinas lecionadas em inglês ou sob a responsabilidade da Câmara de Inglês:

<b>Eixo: Uso da Língua</b>	<b>Eixo: Reflexão sobre a língua</b>
<b>Saber usar o Inglês</b>	<b>Cultura, Literatura e Metalinguística na Língua Estrangeira</b>
Língua Inglesa I	Culturas Anglófonas
Língua Inglesa II	Prosa Anglófona
Língua Inglesa III	Poesia Anglófona
Língua Inglesa IV	Teatro Anglófono
Língua Inglesa V	Fonética e Fonologia do Inglês
Produção Escrita em Inglês.	Morfologia do Inglês
	Sintaxe do Inglês

**Quadro 1: Uso da Língua e Reflexão sobre a Língua**

Eixo: Prática Profissional		
Aprender a ensinar a Língua Estrangeira	Sistema Educacional Brasileiro	Aprender a Pesquisar
Metodologia de Ensino de Inglês I	Estágio Supervisionado I	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
Metodologia de Ensino de Inglês II		
Prática de Compreensão e Produção Oral em Inglês	Estágio Supervisionado II	
Prática de Compreensão e Produção Escrita em Inglês		
O Texto Literário no Ensino de Inglês		

### **Quadro 2: Prática Profissional**

No quadro 3 e quadro 4 estão descritas, por eixo, as disciplinas lecionadas em português pela Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM):

<b>Eixo: Uso da Língua</b>	<b>Eixo: Prática Profissional</b>	
<b>Saber usar o Inglês</b>	<b>Aprender a ensinar a LE</b>	<b>Aprender a Pesquisar</b>
Aprender a aprender LE	Tecnologias no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira	Metodologia de Pesquisa em Língua Estrangeira
Língua Estrangeira Instrumental		

### **Quadro 3: Uso da Língua e Reflexão sobre a Língua**

<b>Eixo: Reflexão sobre a Língua</b>	<b>Eixo: Prática Profissional</b>
<b>Linguística, Literatura e Aprendizagem em LM</b>	<b>Aprender a Pesquisar</b>
Fundamentos da Linguística	Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos
Teorias do Uso da Língua	
Teorias do Texto e do Discurso	
Fundamentos da Teoria Literária	

#### **Quadro 4: Prática Profissional**

## ANEXO IV – EMENTAS DAS DISCIPLINAS - LÍNGUA INGLESA

### Disciplinas específicas para a Habilitação em Inglês

Disciplina: <b>Língua Inglesa I</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada: português e inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Nenhum		
Carga horária teórica: 51		Carga horária prática: 51
Ementa:		
Compreensão e uso de expressões familiares e cotidianas em enunciados simples. Capacidade de perguntar e responder a respeito de aspectos pessoais. Comunicação de modo simples.		
Referências		
Dicionários.		
Gramáticas.		
Livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira.		
CONSELHO DA EUROPA. <i>Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.</i> Porto: Asa Editores, 2001.		

Disciplina: Língua Inglesa II		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa I		
Carga horária teórica: 51		Carga horária prática: 51
Ementa:		
Compreensão de frases isoladas e expressões relacionadas a informações pessoais familiares. Comunicação em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas troca de informação sobre assuntos habituais aos alunos: formação, meio circundante e assuntos relacionados a necessidades imediatas.		
Referências		
Dicionários.		
Gramáticas.		
Livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira.		
CONSELHO DA EUROPA. <i>Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.</i> Porto: Asa Editores, 2001.		



Disciplina: <b>Língua Inglesa III</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa II		
Carga horária teórica: 51		Carga horária prática: 51
Ementa:		
Compreensão de questões principais quando concretizada em linguagem clara e que aborde assuntos familiares aos alunos. Capacidade de lidar com situações encontradas em regiões onde se fala a língua-alvo. Produção de discurso simples e coerente sobre assuntos que são familiares aos alunos. Descrição de eventos e breve exposição de razões e justificativas para uma opinião ou projeto.		
Referências		
Dicionários.		
Gramáticas.		
Livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira.		
CONSELHO DA EUROPA. <i>Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação</i> . Porto: Asa Editores, 2001.		

Disciplina: <b>Língua Inglesa IV</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa III		
Carga horária teórica: 51		Carga horária prática: 51
Ementa:		
Compreensão de idéias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos. Discussões técnicas na área de estudos sobre a língua inglesa. Comunicação com certo grau de espontaneidade. Expressão clara e detalhada sobre uma grande variedade de temas.		
Referências		
Dicionários.		
Gramáticas.		
Livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira.		
CONSELHO DA EUROPA. <i>Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação</i> . Porto: Asa Editores, 2001.		

Disciplina: <b>Língua Inglesa V</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa IV		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
Compreensão de textos longos e exigentes, reconhecendo seus significados implícitos Expressão fluente e espontânea, com uso da língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Expressão clara e bem estruturada sobre temas complexos com domínio de mecanismos de organização, articulação e coesão do discurso.		
Referências		
Dicionários.		
Gramáticas.		
Livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira.		
CONSELHO DA EUROPA. <i>Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação</i> . Porto: Asa Editores, 2001.		

Disciplina: <b>Produção Escrita em Inglês</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa I a V, uma vez que cada uma dessas disciplinas desenvolverá uma atividade de escrita a ser realizada segundo os princípios da escrita como processo, de modo que o aluno esteja apto a construir textos em inglês de maneira autônoma.		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
Desenvolvimento da produção escrita em língua inglesa sob a perspectiva de teorias de gênero do discurso. Aplicação de conhecimentos sobre o estilo acadêmico: uso formal da língua, uso de citações e referências. Estudo da organização do artigo acadêmico, o qual foi escolhido por conter seções, como a Introdução e a Revisão da Literatura, que também podem ser encontradas em outros gêneros acadêmicos, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).		
Referências HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. <i>Writing science: literacy and discursive power</i> . Great Britain: University of Pittsburgh Press, 1993. HEWINGS, A.; HEWINGS, M. <i>Grammar and context: an advanced resource book</i> . New York: Routledge, 2005. MOTTA-ROTH, D. (Org.). <i>Redação acadêmica: princípios básicos</i> . Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001. SWALES, J. M. <i>Genre analysis: English in academic and research settings</i> . Glasgow: Cambridge University Press, 1990. SWALES, J. M. <i>Research genres: exploration and applications</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 2004. SWALES, J. M.; FEAK, C. B. <i>Academic writing for graduate students: a course for nonnative speakers of English</i> . USA: University of Michigan Press, 1994.		

Disciplina: <b>Prosa Anglófona</b>		Código LA02172
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa III		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
Estudo das obras mais representativas da prosa anglófona e seu significado no contexto sócio-histórico-cultural de seu tempo. Serão estudados o conto, o romance, a crônica, a novela e outros gêneros expressivos na literatura em questão.		
Referências		
BAYM, N.; GOTTESMAN, R. et alii. <i>The Norton Anthology of American Literature</i> . New York: W.W. Norton & Co., 1986.		
DI YANNI, R. <i>Literature: Reading Fiction, Poetry, Drama, and the Essay</i> . New York: McGraw-Hill, Inc, 1990.		
GOWER, Roger. <i>Past into Present</i> . Essex: Longman, 1990.		
KLAUS, C.; SCHOLLES, R. et alii. <i>Elements of Literature</i> . New York: Oxford University Press, 1991.		
PFORDRESHER, J. VEIDEMANIS, G. & McDONNEL, H. <i>England in Literature. Glenview, Il: Scott, Foresman, 1991.</i>		
REES, R.J. <i>English Literature. An Introduction for Foreign Readers</i> . London: MacMillan Education Ltd., 1973.		

Disciplina: <b>Poesia Anglófona</b>		Código LA02171
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa III		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
Estudo das obras mais representativas da poesia anglófona e seu significado no contexto sócio-histórico-cultural de seu tempo. Serão abordadas obras fundamentais na literatura em questão.		
Referências		
BAYM, N.; GOTTESMAN, R. et alii. <i>The Norton Anthology of American Literature</i> . New York: W.W. Norton & Co., 1986.		
DI YANNI, R. <i>Literature: Reading Fiction, Poetry, Drama, and the Essay</i> . New York: McGraw-Hill, Inc, 1990.		
GOWER, Roger. <i>Past into Present</i> . Essex: Longman, 1990.		
KLAUS, C.; SCHOLLES, R. et alii. <i>Elements of Literature</i> . New York: Oxford University Press, 1991.		
PFORDRESHER, J. VEIDEMANIS, G. & McDONNEL, H. <i>England in Literature. Glenview, Il: Scott, Foresman, 1991.</i>		
REES, R.J. <i>English Literature. An Introduction for Foreign Readers</i> . London: MacMillan Education Ltd., 1973		

Disciplina: <b>Teatro Anglófono</b>		Código LA02173
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa III		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
Estudo das obras mais representativas do teatro anglófono e seu significado no contexto sócio-histórico-cultural de seu tempo. Serão abordados autores fundamentais no teatro de língua inglesa, procurando enfatizar sua importância na literatura em questão.		
Referências BAYM, N. ; GOTTESMAN, R. et al. <i>The Norton Anthology of American Literature</i> . New York: W.W. Norton & Co., 1986. DI YANNI, R. <i>Literature: Reading Fiction, Poetry, Drama, and the Essay</i> . New York: McGraw-Hill, Inc, 1990. GOWER, Roger. <i>Past into Present</i> . Essex: Longman, 1990. KLAUS, C.; SCHOLLES, R. et al. <i>Elements of Literature</i> . New York: Oxford University Press, 1991. PFORDRESHER, J. VEIDEMANIS, G.; McDONNEL, H. <i>England in Literature. Glenview, Il: Scott, Foresman, 1991.</i> REES, R.J. <i>English Literature. An Introduction for Foreign Readers</i> . London: MacMillan Education Ltd., 1973.		

Disciplina: <b>Fonética e Fonologia do Inglês</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa III		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
Estudo das obras mais representativas do teatro anglófono e seu significado no contexto sócio-histórico-cultural de seu tempo. Serão abordados autores fundamentais no teatro de língua inglesa, procurando enfatizar sua importância na literatura em questão.		
Referências AVERY, P.; EHRLICH, S. <i>Teaching American English Pronunciation</i> . Oxford: Oxford University Press, 1992. CELCE-MURCIA, M.; BRITON, M. D.; GOODWIN, J. M. <i>Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages</i> . New York: Cambridge University Press, 1996. DALE, P.; POMS, L. <i>English pronunciation for international students</i> . New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. HANCOCK, M. <i>Pronunciation games</i> . New York: Cambridge University Press, 1996. LANE, L. <i>Focus on pronunciation: principles and practice for effective communication</i> . New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1993. O'CONNOR, J. D. <i>Better English pronunciation</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 1980. SILVERSTEIN, B. <i>NTC's dictionary of American English pronunciation</i> . Chicago: National Textbook Company, 1994.		

Disciplina: <b>Morfologia do Inglês</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa III		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
Estudo dos aspectos morfológicos da língua inglesa, contrastando-os com os fenômenos morfológicos da língua portuguesa.		
Referências CARSTAIRS-McCARTHY, A. <i>An introduction to English morphology: words and their structure</i> . Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002. CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. <i>The Grammar Book</i> . Boston: Heinle & Heinle, 1999. MORENBERG, M. <i>Doing Grammar</i> . Oxford: Oxford University Press, 2002. THORNBURY, S. <i>About Language: tasks for teachers of English</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 1997.		

Disciplina: <b>Sintaxe do Inglês</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa III		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
Estudo dos aspectos sintáticos da língua inglesa, contrastando-os com os fenômenos sintáticos da língua portuguesa.		
Referências CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. <i>The Grammar Book</i> . Boston: Heinle & Heinle, 1999. MILLER, J. <i>An introduction to English syntax</i> . Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004. MORENBERG, M. <i>Doing Grammar</i> . Oxford: Oxford University Press, 2002. THORNBURY, S. <i>About Language: tasks for teachers of English</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 1997.		

Disciplina: <b>Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa V		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
O status da LA, fatores que influenciam a aprendizagem de línguas, estratégias de aprendizagem de línguas.		
Referências COOK, G.; SEIDLHOFER, B. <i>Principle and Practice in Applied Linguistics</i> . Oxford: Oxford University Press, 1995. FORTKAMP, M.B. et al. <i>Aspectos da Linguística Aplicada</i> . Florianópolis: Insular, 2000. LACOSTE, Y. (Org.). <i>A geopolítica do Inglês</i> . Campinas: Parábola, 2005. RAJAGOPALAN, K. <i>Por uma linguística crítica</i> . Campinas: Parábola, 2003. PENNYCOOK, A. <i>A Critical Applied Linguistics</i> . Lawrence Erlbaum, 2001. SEDYCIAS, J. (Org.). <i>Tópicos em Linguística Aplicada I</i> . Brasília: UNB, 2000. YOUNG, R.F. <i>Language and Interaction: an Advanced Resource Book</i> . New York: Routledge, 2008.		

Disciplina: <b>Metodologia de Ensino de Inglês I</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês e português		
Pré-requisitos desejáveis: Comando da língua alvo		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
Discussão de aspectos práticos de aulas de LE com base nas experiências dos alunos como aprendizes e na literatura especializada. Planejamento de aula como estratégia e instrumento de reflexão anterior e posterior à aula; observação e auto-observação de aulas como estratégia e instrumento de desenvolvimento profissional; gerenciamento de salas de aula. Planejamento de aulas do nível do Curso Livre.		
Referências RICHARDS, J. C. The teacher as self-observer: self monitoring in teacher development. In: <i>The teaching matrix</i> . New York: Cambridge University Press, 1994. SCRIVENER, J. Toolkit 1: Classroom options, skills and techniques; Observation tasks. In: <i>Learning teaching</i> . Oxford: Heinemann, 1998. LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Second language learning in the classroom. In: <i>How languages are learned</i> . Oxford: Oxford University Press, 1997. WOODWARD, T. <i>Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom</i> . New York: Cambridge University Press, 2001. Revistas FORUM e TESOL QUARTERLY JOURNAL para atualizações dos temas e modelos de planejamentos e atividades de sucesso. Estas revistas são especialmente importantes por trazer relatos de práticas de sucesso e pelo fato de as matérias serem produzidas por professores.		

Disciplina: <b>Metodologia de Ensino de Inglês II</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês e português		
Pré-requisitos desejáveis: Comando da língua alvo e a disciplina Metodologia de Ensino de Inglês II		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
<p>Espaço para o ensino exploratório com vistas a uma prática reflexiva por parte dos alunos professores.</p> <p>Utilização dos planejamentos de aulas que elaboraram na disciplina anterior, tendo sempre em vista a noção de planejamento e replanejamento com o objetivo de adequar o ensino oferecido ao grupo de alunos de cada situação de ensino/aprendizagem. A reflexão como conceito chave na disciplina, exigindo reuniões de apreciação das aulas com os colegas e com o professor da disciplina.</p>		
<p>Referências</p> <p>RICHARDS, J. C. The teacher as self-observer: self monitoring in teacher development. In: <i>The teaching matrix</i>. New York: Cambridge University Press, 1994.</p> <p>SCRIVENER, J. Toolkit 1: Classroom options, skills and techniques; Observation tasks. In: <i>Learning teaching</i>. Oxford: Heinemann, 1998.</p> <p>LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Second language learning in the classroom. In: <i>How languages are learned</i>. Oxford: Oxford University Press, 1997.</p> <p>WOODWARD, T. <i>Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom</i>. New York: Cambridge University Press, 2001.</p> <p>Revistas FORUM e TESOL QUARTERLY JOURNAL para atualizações dos temas e modelos de planejamentos e atividades de sucesso. Estas revistas são especialmente importantes por trazer relatos de práticas de sucesso e pelo fato de as matérias serem produzidas por professores.</p>		



Disciplina: <b>Prática de Compreensão e Produção Oral</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa V		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
Observação, crítica e aplicação de técnicas de aprendizagem da língua inglesa especificamente no que diz respeito à abordagem do ensino das habilidades de compreensão e produção orais ( <i>listening</i> e <i>speaking</i> ). Reflexões sobre questões teóricas, bem como sobre estratégias e técnicas que fundamentam o ensino e a aprendizagem da compreensão e produção orais.		
<p>Referências</p> <p>BAKHTIN, M. M. <i>Speech genres &amp; other late essays</i>. Tradução de Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.</p> <p>BASSANO, S. K.; CHRISTISON, M. A. Developing successful conversation groups. In: LONG, M. H.; RICHARDS, J. C. (Ed.). <i>Methodology in TESOL: a book of readings</i>. Massachusetts, USA: Heinle &amp; Heinle Publishers, 1987. cap. 15, p. 201-207.</p> <p>BROWN, H. D. <i>Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy</i>. New York: Longman, 2007.</p> <p>CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. <i>Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers</i>. USA: Cambridge University Press, 2000.</p> <p>HEDGE, T. <i>Teaching and learning in the language classroom</i>. Oxford: Oxford University Press, 2000.</p> <p>McCARTHY, M. <i>Spoken language and applied linguistics</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.</p> <p>PORTER, D.; ROBERTS, J. Authentic listening activities. In: LONG, M. H.; RICHARDS, J. C. (Ed.). <i>Methodology in TESOL: a book of readings</i>. Massachusetts, USA: Heinle &amp; Heinle Publishers, 1987. cap. 13, p. 177-187.</p> <p>SCARCELLA, R.; OXFORD, R. L. <i>The tapestry of language learning</i>. USA: Heinle &amp; Heinle Publishers, 1992.</p>		

Disciplina: <b>Prática de Compreensão e Produção Escrita em Inglês</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa V		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
<p>Observação, relatos, crítica e aplicação de técnicas de aprendizado da língua inglesa especificamente no que diz respeito à abordagem do ensino das habilidades de compreensão e produção escritas (<i>reading</i> e <i>writing</i>). Reflexões sobre questões teóricas, bem como sobre estratégias e técnicas que fundamentam o ensino e a aprendizagem da compreensão e produção escritas.</p>		
<p>Referências</p> <p>BAKHTIN, M. M. <i>Speech genres &amp; other late essays</i>. Tradução de Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.</p> <p>BREEN, M. P. Authenticity in the language classroom. <i>Applied Linguistics</i>, v. 6, n. 1, p. 60-70, 1985.</p> <p>BROWN, H. D. <i>Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy</i>. 3.ed., rev. e ampl. USA: Prentice-Hall Regents, 2007.</p> <p>CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. <i>Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers</i>. USA: Cambridge University Press, 2000.</p> <p>DIAS, R. <i>Reading critically in English</i>. 3.ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.</p> <p>FIGUEIREDO, F. J. Q. de. <i>Aprendendo com os erros</i>. Goiânia: Editora da UFG, 1997</p> <p>HUTCHINSON, T.; WATERS, A. <i>English for specific purposes: a learning-centered approach</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.</p> <p>McCARTHY, M. <i>Spoken language and Applied Linguistics</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.</p> <p>PALTRIDGE, B. Genre, text type, and the English for Academic Purposes (EAP) classroom. In: JOHNS, A. M. (Ed.). <i>Genre in the classroom: multiple perspectives</i>.</p> <p>SCARCELLA, R.; OXFORD, R. L. <i>The tapestry of language learning</i>. USA: Heinle &amp; Heinle, 1992.</p>		

Disciplina: <b>O Texto Literário no Ensino de Inglês</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Prosa Anglófona, Poesia Anglófona e Teatro Anglófono		
Carga horária teórica: 34		Carga horária prática: 34
Ementa:		
Apresentação de diversas abordagens teóricas, éticas e metodológicas do texto literário. Ilustração das noções apresentadas com propostas práticas de leitura. Elaboração de atividades didáticas voltadas para a sala de aula.		
Referências AKEL, A.; YALÇYN, E. Literature in the EFL class: a study of goal-achievement incongruence. <i>ELT Journal</i> . Vol. 44, No. 03, pp. 174-180, 1990. BASTÜRKMEN, H. Literature and the intermediate language learner: a sample lesson with Hemingways' "Cat in the Rain". <i>English Teaching Forum</i> . Vol. 28, No.3, pp. 18-21, 1990. HANAUER, D. I. The task of poetry and second language learning. <i>Applied Linguistics</i> . Vol. 22, No. 3, pp. 296-323, 2001. LADOUSSE, G. P. Using literature in the language classroom: whys and wherefores. <i>The English Teacher</i> . Vol. 5, No. 1, pp. 27-33, 2001. LAZAR, G. Using literature at lower levels. <i>ELT Journal</i> . Vol. 48, No. 2, pp. 115-124, 1994. _____. Literature and language teaching. Exploring texts with the language learner <i>Tesol Quarterly</i> . Vol. 30, No. 1, pp. 773-776, 1996. VILCHES, M. L. C. Language and literature: the inseparable interface, <i>The English Teacher</i> , Vol. 4, n. 2, pp. 136-145, 2001. ZYNGIER, S. Past, present and future in the teaching of language and literature. <i>18th Annual</i>		

Disciplina: <b>Estágio Supervisionado I</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês e português		
Pré-requisitos desejáveis: Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês, Metodologia de Ensino e Aprendizagem de Inglês, Prática de Compreensão e Produção Oral em Inglês, Prática de Compreensão e Produção Escrita em Inglês e Tecnologias no Ensino de LE.		
Carga horária teórica: 101		Carga horária prática: 101
Ementa:		
Estágio de iniciação ao ensino de língua inglesa em turmas do sistema de ensino. Definição, elaboração de materiais, observação, regência de aulas, avaliação.		
Referências ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). <i>Prática de ensino de LE: Experiências e reflexões</i> . Pontes, 2004. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. CARRARA, K. <i>Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens</i> . São Paulo: Avervamp, 2004. OLIVEIRA, Z. M. R. <i>A criança e seu desenvolvimento</i> . Cortez, 2000. LANTOLF, J. P.; APPEL, G. <i>Vygotskian approaches to SL research</i> . Ablex: 1996. FIGUEIREDO, F. J. Q. <i>A aprendizagem colaborativa de línguas</i> . Goiânia: Ed. da UFG, 2006. PAIVA, V. L. M. O. e (Org.). <i>Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia</i> . Campinas: Pontes, 2007. PARO, V. H. <i>Por dentro da escola pública</i> . São Paulo: Xamã, 2000. RICHARDS, J. <i>The language teaching matrix</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 1994. SILVA JUNIOR, C.A.A. <i>A escola pública como local de trabalho</i> . São Paulo: Cortez, 1990. WAJNRYB, R. <i>Classroom Observation Tasks</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 2002. WILLIAM, M.; BURDEN, R. <i>Psychology for languages teachers</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 1997.		

Disciplina: <b>Estágio Supervisionado II</b>		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada inglês e português		
Pré-requisitos desejáveis: Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês, Metodologia de Ensino e Aprendizagem de Inglês, Prática de Compreensão e Produção Oral em Inglês, Prática de Compreensão e Produção Escrita em Inglês e Tecnologias no Ensino de LE.		
Carga horária teórica: 101		Carga horária prática: 101
Ementa:		
Técnicas de observação, adaptação e elaboração de instrumentos de observação de aula, regências de aula, culminando na coparticipação no processo pedagógico.		
<p>Referências</p> <p>CARRARA, K. <i>Introdução à Psicologia da Educação</i>: seis abordagens. São Paulo: Avervamp, 2004.</p> <p>OLIVEIRA, Z. M. R. <i>A criança e seu desenvolvimento</i>. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>LANTOLF, J. P.; APPEL, G. <i>Vygotskian approaches to SL research</i>. London: Ablex, 1996.</p> <p>FIGUEIREDO, F. J. Q. <i>A aprendizagem colaborativa de línguas</i>. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.</p> <p>PAIVA, V. L. M. O. e (Org.). <i>Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia</i>. Campinas: Pontes, 2007.</p> <p>PARO, V. H. <i>Por dentro da escola pública</i>. São Paulo: Xamã, 2000.</p> <p>RICHARDS, J. <i>The language teaching matrix</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.</p> <p>SILVA JUNIOR, C.A.A. <i>A escola pública como local de trabalho</i>. São Paulo: Cortez, 1990.</p> <p>WAJNRYB, R. <i>Classroom Observation Tasks</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.</p> <p>WILLIAM, M.; BURDEN, R. <i>Psychology for languages teachers</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.</p>		

## **ANEXO V – CONTEÚDO DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS**

### **Ementas das disciplinas com referências básicas na UFPA**

#### **Curso de Letras com Habilitação em Inglês da FALEM**

Estão descritas abaixo as disciplinas para a habilitação em Língua Inglesa onde estão expressos o nome da disciplina, a língua na qual a disciplina é lecionada (materna ou estrangeira), os pré-requisitos desejáveis, a carga horária (teórica e prática) e a ementa (FALEM, 2010).

Esse Projeto Pedagógico ainda descreve as referências e o código de cada disciplina, informações que não foram reproduzidas aqui nesta dissertação por serem dados sem relevância para a solução dos questionamentos dessa investigação (FALEM, 2010).

As disciplinas estão expostas na seguinte sequência: primeiramente estão elencadas onze disciplinas comuns às quatro habilitações e, em seguida, estão elencadas as vinte e duas disciplinas específicas para a Habilitação em Inglês (FALEM, 2010).

No primeiro grupo, ou seja, as disciplinas comuns, algumas são compulsórias apenas para algumas das habilitações, devido às idiossincrasias ligadas a aprendizagem de cada LE (FALEM, 2010).

Esta grade curricular está estruturada para atender uma sequência desejável de conhecimentos, porém “os pré-requisitos desejáveis, expressos em algumas disciplinas, não impedem o aluno de se inscrever nessa atividade sem ter cursado o pré-requisito, mas ele terá melhor aproveitamento se o fizer” (FALEM, 2010).

As disciplinas comuns às quatro habilitações são Fundamentos da Linguística, Teorias do Uso da Língua, Teorias do Texto e do Discurso, Fundamentos da Teoria Literária, Psicologia da Aprendizagem, Política Educacional, Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos, Aprender a Aprender Língua Estrangeira, Metodologia de Pesquisa em LE, Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira, LIBRAS e Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Espanhol, Francês e Inglês).

### **Fundamentos da Linguística**

Fundamentos da Linguística é uma disciplina lecionada em português que não possui pré-requisitos desejáveis. Apresenta carga horária teórica (44) e prática (24).

Sua ementa diz:

“Breve histórico da Linguística como ciência. Paradigmas estruturalistas e cognitivistas até a era chomskyana. Breve introdução à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica”.

### **Teorias do Uso da Língua**

Teorias do Uso da Língua é uma disciplina lecionada em português. Tem como pré-requisito a disciplina Fundamentos da Linguística. Apresenta carga horária teórica (44) e prática (24).

Sua Ementa diz:

“Apresentação de teorias sociolinguageiras e pragmáticas que focalizam prioritariamente os usos concretos que os falantes fazem de sua língua-cultura.” (FALEM, 2010)

### **Teorias do Texto e do Discurso**

Teorias do Texto e do Discurso é uma disciplina lecionada em português. Tem como pré-requisitos a disciplina Fundamentos da Linguística. Sua carga horária teórica é de 44 e prática, 24.

Sua Ementa diz:

“Principais teorias e bases conceituais dos estudos textuais. Análise dos fenômenos ligados à textualidade. Apresentação das principais escolas de análise do discurso. Conceito de gêneros discursivos”.

### **Fundamentos da Teoria Literária**

Fundamentos da Teoria Literária é uma disciplina lecionada em português que não possui pré-requisitos desejáveis. Apresenta carga horária teórica (44) e prática (24). Sua ementa diz:

“Elementos característicos de cada gênero literário tradicional. Bases de compreensão e análise de textos literários.”.

### **Psicologia da Aprendizagem**

Psicologia da Aprendizagem é uma disciplina lecionada em português que não possui pré-requisitos desejáveis. Apresenta carga horária teórica (44) e prática (24). Sua ementa diz:

“A Psicologia aplicada à educação e seu papel na formação do professor. A contribuição das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem a explicação dos processos de ensino e de aprendizagem.”

### **Política Educacional**

Política Educacional é uma disciplina lecionada em português que não possui pré-requisitos desejáveis. Apresenta carga horária teórica (44) e prática (24). Sua ementa diz:

“Contexto econômico, social e cultural do Brasil contemporâneo. Política educacional na legislação para os níveis de escolaridade básica, média e superior. Relação entre o público e o privado no contexto da educação brasileira.”

### **Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos**

Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos é uma disciplina lecionada em português que não possui pré-requisitos desejáveis. Apresenta carga horária teórica (44) e prática (24). Sua ementa diz:

“Leitura e produção de textos, visando a desenvolver habilidades de elaboração de textos acadêmicos orais e escritos. Apresentação de trabalhos acadêmicos.”.

### **Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras Acadêmicas**

Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras Acadêmicas é uma disciplina lecionada em português que não possui pré-requisitos desejáveis. Apresenta carga horária teórica (24) e prática (44). Sua ementa relata discussões e reflexões sobre:

- 1) Objetivos, motivações e crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem de uma L.E.;
- 2) O papel do professor e o papel do aluno;
- 3) Atividades cognitivas envolvidas nas habilidades de compreensão e produção oral e escrita;



4) O papel da afetividade e da motivação em situações de ensino/aprendizagem de uma LE;

5) Estratégias e estilos de aprendizagem;

6) Autonomia na aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

### **Metodologia de Pesquisa em Línguas Estrangeiras**

Metodologia de Pesquisa em Línguas Estrangeiras é uma disciplina lecionada em português que possui como pré-requisitos desejáveis todas as disciplinas do eixo da reflexão sobre a língua. Apresenta carga horária teórica (24) e prática (44). O seu objetivo é preparar ao aluno para a elaboração de seu anteprojeto de TCC e capacitá-lo para dar continuidade a suas pesquisas durante sua prática pedagógica. Sua ementa diz:

“Exposição sobre os principais tipos de pesquisa em língua estrangeiras, tanto quantitativas quanto qualitativas. Elaboração de um projeto de pesquisa. Orientação sobre os passos a serem seguidos para a realização de um trabalho acadêmico envolvendo pesquisa.”

## **ANEXO VI – DOCUMENTOS LEGAIS E MINUTAS DE RESOLUÇÕES DA FALEM**

### **Documentos Legais que Subsidiaram a Elaboração do Projeto Pedagógico e Minutas de Resoluções.**

#### **Documentos Legais que Subsidiaram a Elaboração do Projeto Pedagógico**

O Projeto Pedagógico da FALEM foi subsidiado pelos documentos legais abaixo listados:

- Constituição da República Federativa do Brasil - 1988
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB
- Plano Nacional de Educação - PNE
- Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação para o Projeto Político Pedagógico;
- Diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação da UFPA;
- RESOLUÇÃO Nº. 3.186, DE 28 DE JUNHO DE 2004;
- Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CES 583/2001;
- Parecer CNE/CES nº. 67, DE 11.3.2003; e
- Parecer CNE/CES nº. 329/2004.
- Resoluções do Conselho Nacional de Educação
- Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

▪ Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior

▪ Resolução 3.186/2004-CONSEPE

▪ Regulamento do Ensino de Graduação/UFPA.

### **Minutas de Resoluções**

#### RESOLUÇÃO Nº DE

EMENTA: Define o Currículo do Curso de Graduação em Letras – **Habilitação em Inglês**.

O Reitor da Universidade Federal do Pará, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral e considerando o que define o inciso II, do Art. 53 da Lei nº9394/96, cumprindo a decisão da Colenda Câmara de Ensino de Graduação (Parecer nº.\_\_\_\_) em conformidade com o Projeto Pedagógico do curso de Letras – Habilitação em Inglês aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ pelo CONSEPE promulga a seguinte

#### RESOLUÇÃO

Art. 1º O objetivo do curso de graduação em Letras – Habilitação em Inglês é o de formar professores dessa língua estrangeira.

Art. 2º O perfil do egresso desejado pelo curso é de um profissional linguisticamente competente na língua inglesa e comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática.

Art. 3º O currículo do Curso de Graduação em Letras – Habilitação em Inglês prevê atividades curriculares objetivando o desenvolvimento das habilidades e competências, conforme discriminado no Anexo V.

Art. 4º O curso de Graduação em Letras – Habilitação em Inglês constituir-se-á de três eixos: o do uso da língua, comportando os saberes necessários para utilizar a língua inglesa; o da reflexão sobre a língua, comportando os saberes metalinguísticos e literários da língua inglesa, além das culturas de expressão em língua inglesa; e o eixo da prática profissional, comportando os saberes do ensinar.

Art. 5º O estágio será realizado no sistema de ensino e será supervisionado por um professor.

Art. 6º O Trabalho de Conclusão de Curso, escrito em inglês, corresponde à preparação de um dos seguintes gêneros acadêmicos: um projeto de pesquisa, um projeto de ensino, uma revisão bibliográfica, um estudo de caso, um relato de experiência ou um artigo científico conforme o explicitado no Projeto Pedagógico do Curso.

Art. 7º A duração do Curso será de quatro anos para o turno matutino e quatro anos e meio para o turno da noite.

Parágrafo Único: O tempo de permanência do aluno no curso não poderá ultrapassar 50% do tempo previsto para a duração do mesmo pela UFPA.

Art. 8º Para integralização do currículo do curso o aluno deverá ter concluído 3.234 horas, assim distribuídas:

714 horas do eixo de uso da língua

884 horas do eixo da reflexão sobre a língua

680 horas do eixo da prática profissional

408 horas de Estágio Supervisionado

68 horas para a realização do TCC

280 horas para atividades extensionistas

200 horas de atividades complementares

Art. 9º Caberá ao Conselho da Faculdade instituir uma comissão interna para avaliação e acompanhamento do Projeto Pedagógico.

Art. 10 A presente resolução entra em vigor a partir de \_\_\_\_\_, contemplando os alunos ingressantes a partir do ano de 2010, revogando-se todas as disposições em contrário.

**ANEXO VII – CONTEÚDO GRAMATICAL DE INGLÊS PARA O *MIDDLE SCHOOL***

**Curso de Inglês - Primeiro Ano**

Conteúdo Gramatical do primeiro ano escolar do curso de inglês, escrito na Língua Inglesa, sugerido por Jack C. Richards (2009) (como citado em Axbey, 1997).

178 *Chapter 6*

Appendix 4 Grammar items and their sequence in a first-year English course (from Axbey 1997)

Present verb *be*

Subject pronouns

Possessive adjectives

Indefinite article: *a/an*

Plural nouns: *-s, -ies, -es*

Prepositions: *from, in, near, at, with,*

*there is/are*

Countable nouns with *some* and *any*

Definite article: *the* Plural nouns: irregular Demonstrative pronouns: *this/that,*

*these/those*

Adjectives

*have/has got*

Present simple

Object pronouns

*Whose? How often?*

*enough*

*can/cannot (can't)*

*like + noun/like + gerund*

Adverbs of frequency

*Do you like?*

*Would you like?*

Past verb *be*

Present continuous for present

Activities

Indefinite pronouns: *everyone,*

*everybody, no one, nobody* +

singular verb

*most/some/a few* + plural verb

*ask/tell* + infinitive

Past simple

Expressions with *go*

*too* + adjective/not + adjective *enough*

When clauses

*want* + infinitive

Imperatives

countable/uncountable nouns with

*many/few, much/little*

Comparative adjectives

Superlative adjectives

Prepositions of place

Articles: definite/indefinite/zero

Present continuous for fixed plans

Verbs + prepositions

Expressions with *get*

*going to* for intentions

*would you like* + noun/infinitive

*can* for permission

*cannot/can't* for prohibition

*should/shouldn't* for advice about

polite behavior



Possessive pronouns

Present perfect

Indefinite pronouns

*should/shouldn't* for giving opinions

*will/won't* for promises of help *promise/remember/forget* + infinitive

*have to* for obligation

Adverbs of manner

Prepositions

*will/won't* for predictions

*think so/hope so*